EDUCACIÓN ESPECIAL
ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS

Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE



Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades
Buenos Aires, 23, 24 y 25 de setiembre de 2010









Cuando en la Universidad Nacional de San Martín decidimos el título de estas XIX Jornadas Nacionales de la Red de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales (RUEDES) y las XIII Jornadas de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial (RECCEE) ***Educación Especial: encuentros y desencuentros en los discursos y las prácticas,*** pensamos inicialmente en ocuparnos de los encuentros y desencuentros ***entre*** los discursos y las prácticas.

En numerosas oportunidades hemos escuchado, o aún desplegado nosotros mismos, discursos "políticamente correctos" en el tema que estamos tratando. Sin embargo, al observar las prácticas y reflexionar sobre ellas, éstas no siempre se corresponden con los enunciados.

A medida que debatíamos acerca de los ejes temáticos, debimos reconocer que al interior de discursos y prácticas, también se manifiestan encuentros y desencuentros, contradicciones e incertidumbres.

Es que pensar en los propósitos de la educación especial, en el actual proceso de construcción de una escuela inclusiva es pensar en la educación general, y es reflexionar sobre la diversidad. Diversidad referida no sólo a las condiciones de los alumnos, sino a las de los docentes, y de las instituciones, escuela y familia. Se trata, entonces, de acceder a la complejidad del modelo social. Desde esta perspectiva, las referencias a la educación de las personas con discapacidad requiere de algunas consideraciones específicas. En esta visión, el objetivo será identificar las barreras del contexto que interactúan en forma negativa con las condiciones personales de los alumnos, para diseñar nuevas estrategias o diversificar las prácticas educativas o la organización escolar.

Si aceptamos entonces que las barreras al aprendizaje y la participación resultan de la interacción entre los alumnos y sus contextos, debemos reconocer que numerosas escuelas y aulas, en su realidad cotidiana, no siempre están en condiciones de generar las estrategias y los servicios de apoyo que harán posible disminuir, limitar, dichas barreras.

Sin embargo, indudablemente, el proceso que implica la inclusión educativa está en camino. Las mejoras avanzan a distintos tiempos según las singulares condiciones de los actores sociales y sus contextos, instituciones, culturas y circunstancias sociales, políticas y económicas.

Desde el espacio de construcción que nos corresponde, en la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Nacional de San Martín, en el entendimiento de que es necesario profundizar el debate para avanzar en el proceso de inclusión educativa y social, nos propusimos compartir el espacio de las Jornadas para la producción de más encuentros significativos.

La presente edición de las Actas de las XIX Jornadas Nacionales de la RUEDES y XIII Jornadas de las RECCEE, ***Educación Especial: encuentros y desencuentros en los discursos y las prácticas*** permitirá compartir la producción de quienes aportaron en su desarrollo desde diferentes posiciones. Se harán accesibles así los textos de las Conferencias, Paneles de expertos y Ponencias, para continuar el análisis crítico, la reflexión y la elaboración de nuevas hipótesis de trabajo.

Se trata de contribuir, en los términos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, a ***"promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente".***

Susana Ortiz*

*Directora de la Licenciatura de Educación Especial y profesora en la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNSAM. Ex directora de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Profesora en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UBA.

RUEDES es un Proyecto de redes de intercambio entre Universidades Nacionales, que desde hace diecinueve años, en forma ininterrumpida, apunta a generar un espacio de reflexión, cooperación y acción interuniversitaria que posibilita a sus integrantes responder a las demandas de formación de recursos humanos, investigación y extensión en relación a la problemática de la educación de las personas con discapacidad y las posibilidades que le ofrece para su inclusión en la sociedad general.

En ese marco, y desde el año 1991, se realizan estas Jornadas de Cátedras y Carreras de Educación Especial de Universidades Nacionales, contando en la actualidad con la participación de veintidós Universidades Nacionales.

El desarrollo de las XIX Jornadas Nacionales de la RUEDES, y XIII Jornadas de la RECCEE, se propone:

- Generar el intercambio académico entre los profesionales y estudiantes de las distintas regiones del país dedicados a la educación especial y a la problemática de la atención de las necesidades educativas especiales.
- Procurar que las agendas de las políticas públicas reserven más espacio a la problemática de la discapacidad.
- Lograr consensos acerca de mensajes que permitan a la sociedad modificar las tradicionales y limitantes representaciones que aún se mantienen en relación a las personas con discapacidad.
- Difundir las producciones científicas e informaciones de interés y valor académico.

• Unidades académicas integrantes de Ruedes

UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES
Facultad de Filosofía y Letras

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
Facultad de Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
Escuela de Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
Facultad de Educación Elemental y Especial
Instituto para el Desarrollo de la Educación Especial
Facultad de Filosofía y Letras

UNIVERSIDAD NACIONAL DE FORMOSA
Facultad de Humanidades

UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Humanidades

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas
Escuela Superior de Sanidad "Dr. Ramón Carrillo"

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA
Facultad de Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA "SAN JUAN BOSCO"
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES
Humanidades y Ciencias Sociales

• Unidades académicas integrantes de Ruedes

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO
Facultad de Ciencias Humanas

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA
Facultad de Humanidades

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS
Facultad de Ciencias Humanas

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
Escuela de Humanidades

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN
Facultad de Filosofía y Letras

• CONFERENCIAS

1) LA ESCUELA DE VIDA. SUS APORTACIONES PARA UNA NUEVA COMPRENSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Nuria Illán Romeu.

Pedro Otón Hernández.

Carlos Marín Calero.

2) LAS PSICOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL. PROBLEMAS TEÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS

José Antonio Castorina.

3) EDUCACIÓN INCLUSIVA: EVOLUCIÓN CONCEPTUAL, CONSTRUCCIONES Y CONTRADICCIONES

Stella Caniza de Páez.

LA ESCUELA DE VIDA. SUS APORTACIONES PARA UNA NUEVA COMPRENSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL[1]

Dra. Nuria Illán Romeu. Asesora científica de DOWNESPAÑA

D. Pedro Otón Hernández. Presidente de DOWNESPAÑA

D. Carlos Marín Calero. Asesor jurídico de DOWNESPAÑA

1. ¿Qué es la Escuela de Vida?

Parece obligado iniciar este apartado efectuando una primera descripción de la Escuela de Vida, con el fin de poder disponer del marco conceptual necesario que nos permita transitar por los distintos espacios y significados en los que dicho término ha ido fraguándose, hasta llegar a convertirse en una nueva mentalidad desde la cual contemplar el itinerario vital del colectivo de personas con discapacidad intelectual.

Entendemos por **Escuela de Vida** a la filosofía que propone y defiende una nueva mentalidad a la hora de desarrollar cualquier iniciativa (estimulación temprana, educación en sus distintos niveles, formación, empleo, ocio etc.) dirigida a las personas con discapacidad intelectual, reconociendo a este colectivo con **capacidad** para poder **tomar decisiones** y llegar a **controlar su propia vida** hasta donde sea posible.

La **Escuela de Vida**, como término y conjunto de postulados a desarrollar nos convoca, por tanto, a la progresiva implantación de un nuevo modelo de prestación de servicios capaz de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual, a lo largo de su vida y en todos los aspectos que la conforman. Todo ello, desde una nueva mentalidad que propone una nueva cultura que se opone radicalmente a los esquemas de pensamiento y acción a los que estamos acostumbrados, fruto de décadas marcadas por una mentalidad que ha perpetuado al colectivo de personas con discapacidad en un territorio que les ha despojado de su identidad y, consecuentemente, se han visto privados de la capacidad para poder elegir y controlar su propia vida.

[1] La Dra. Illán Romeu fue disertante sobre el tema al que refiere el presente artículo, en la Conferencia Inaugural de las XIX Jornadas de Educación Especial de la RUEDES y XIII Jornadas de la RECCEE, el 23/09/2010, en la UNSAM.

La Escuela de Vida se asienta en siete principios fundamentales:

1. La consecución de una vida autónoma e independiente para el colectivo de personas con discapacidad intelectual y en particular con Síndrome de Down, ha de constituirse en el objetivo prioritario que oriente, desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida, cualquier intervención que se lleve a cabo, tanto desde el ámbito familiar como desde el educativo, sanitario y social.

2. La promoción de la vida autónoma e independiente para las personas con discapacidad intelectual ha de ser apoyada por la difusión de nuevas culturas sociales que vean en éstas un recurso para toda la sociedad y no una limitación.

3. Toda iniciativa dirigida a la promoción de la autonomía e independencia para este colectivo, ha de basarse en la profunda creencia de que estas personas deben tener la posibilidad de ejercer el control sobre su propia vida, independientemente del nivel al que logren acceder y/o mantener a lo largo de su vida.

4. Las personas con discapacidad intelectual (SD) tienen el derecho a participar activamente en todas aquellas decisiones que afecten a su propia vida. Es necesario encontrar el modo de comprender lo que quieren para interpretar fielmente su voluntad real, sin traicionarla ni instrumentalizarla, sobre todo cuando existen dificultades objetivas para expresar sus propias expectativas de vida. Por tanto, han de poder ser escuchadas y tenidas muy en cuenta, a la hora de llevar a cabo cualquier acción que incida directamente en su desarrollo vital.

5. Trabajar por la promoción de una vida autónoma e independiente supone, no sólo tener la capacidad sino la posibilidad de tomar decisiones y elegir libremente desde la propia iniciativa, contando con el respeto de los demás y hacia los demás.

6. La Escuela de Vida precisa de una nueva mentalidad profesional, caracterizada por una disposición permanente al cambio y por un compromiso constante a la hora de elevar la calidad de sus intervenciones.

7. Las familias han de comprometerse activamente en los procesos de autonomía e independencia de sus hijos e hijas. Es necesario que los padres y las madres sean cada vez más competentes y que desde esa competencia y compromiso busquen el apoyo necesario para que sus hijos logren avanzar hacia una vida lo más autónoma e independiente posible.

1.1. Un breve, pero necesario recorrido, por la Escuela de Vida

Para nosotros, los que hoy formamos parte de la Red Nacional de Escuelas de Vida, resulta del todo necesario dejar constancia de cual ha sido el camino que ha debido recorrer la Escuela de Vida hasta

llegar a convertirse, no sólo en un referente ineludible para todos aquellos que desde la Red hemos tenido la ocasión de dar vida a la Escuela de Vida, sino en una alternativa a tener en cuenta dentro del panorama nacional e internacional, tal y como hemos tenido ocasión de comprobar en nuestras incursiones por distintos foros, encuentros y eventos en los que hemos participado.

1.1.1. Lo que empezó siendo

La Escuela de Vida empezó siendo un término que trataba de designar las ideas fundamentales de un proyecto: *El Proyecto Vivienda Independiente*[2]. A su vez, este Proyecto empezó siendo la expresión del deseo de autonomía e independencia de dos jóvenes con síndrome de Down, Jesús y Diego, usuarios de la Fundación Síndrome de Down de la Región de Murcia –FUNDOWN-. Su petición fue bien sencilla y vino de la mano de su experiencia tras la participación en un proyecto de investigación en el que, durante un año (curso académico de 1998-1999), formaron equipo con jóvenes estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia[3]. El trabajo conjunto realizado por los jóvenes, con y sin discapacidad, propone todo un abanico de posibilidades, de experiencias compartidas, de nuevos escenarios de relación, evidentemente, muy distintos a los que estaban acostumbrados los jóvenes con discapacidad.

Petición que reclama el *deseo de vivir* como habían visto que vivían los demás jóvenes. Nada más lógico y al tiempo, más retador para quienes teníamos la responsabilidad de valorar y analizar las posibilidades de hacer real tal demanda. Porque, en definitiva, lo que estos muchachos nos proponían, no sólo ponía en tela de juicio los modelos existentes, sino que nos situaba en un nuevo escenario para el que no estábamos preparados.

Aun así, la propuesta fue acogida por la fundación empezando a imaginar, a anticipar lo que podría ser una Escuela de Vida. Un Escuela donde los jóvenes, -usuarios de FUNDOWN-, pudieran aprender junto a otros jóvenes, –estudiantes de la universidad de Murcia-, en un contexto educativo real, –Viviendas Compartidas integradas en la comunidad-, toda una serie de competencias y habilidades para conseguir ser lo más autónomos e independientes posible. La *acción* en la que se materializó

[2] Recomendamos en este punto la lectura del libro "Proyecto Vivienda Independiente. Una alternativa de Vida Autónoma e Independiente para las personas con discapacidad psíquica"- Este libro se encuentra a descarga gratuita en los sitios Web: www.mvai.org, www.sindromedown.net, www.fundown.org

[3] Equipo de investigación, dirigido por la Prof. Nuria Illán, tenía el encargo de diseñar una guía didáctica para el manejo del nuevo sistema monetario- euro-.El resultado fue la publicación de una Guía sobre el Euro, la cual fue premiada con el primer premio europeo

la idea de una Escuela de Vida pasó a denominarse Proyecto Vivienda Independiente.

Desde el año 1998 hasta el 2004, la Fundación Síndrome de Down de la Región de Murcia llevó a cabo una doble tarea. **Por una parte**, fortalecer la puesta en marcha de las Viviendas Compartidas y los principios que la impulsaron. Para ello, fue diseñado un proceso de recogida de información, análisis y valoración de la misma, con objeto de poder *constatar* la validez de dicha acción a la hora de favorecer los procesos de aprendizaje de los jóvenes con discapacidad intelectual para conseguir una vida lo más autónoma e independiente posible.

Por otra, dar a conocer esta iniciativa en distintos foros –congresos, eventos, etc., nacionales e internacionales-. Su difusión, permitía *contrastar* nuestro enfoque con otros posibles e incorporar cualquier idea, acción etc. que contribuyera a mejorar nuestra propuesta. Para nosotros adquiere una especial relevancia, por su influencia para la creación de la Red Nacional de Escuelas de Vida –RNEV-, el que habría de ser el primer curso de formación sobre nuestra experiencia en procesos de vida autónoma e independiente, celebrado en la sede de FUNDOWN (Murcia) en octubre de 2005 y, en el marco de las acciones formativas promovidas por Down España.

Los participantes en el curso deciden redactar un manifiesto, el conocido como **Manifiesto de Murcia**[4], en el que se expone la voluntad de crear una Red Nacional de Escuelas de Vida desde la cual trabajar por la autonomía e independencia del colectivo de personas con discapacidad intelectual y, en particular, con síndrome de Down.

La consecuencia más inmediata de este Manifiesto fue la creación de la **Red Nacional de Escuelas de Vida**[5] en Febrero de 2006. Sin lugar a dudas, su redacción puso de manifiesto, no sólo la creencia en los postulados de la Escuela de Vida, sino la necesidad de crear un frente común que aglutinara a todas aquellas asociaciones que apostaran por su puesta en marcha en sus respectivos contextos.

---

[4] Disponible en la sección de nuestra biblioteca de la Web. www.mvai.org

[5] En la actualidad la Red Nacional de Escuelas de Vida está formada por las siguientes entidades: Fundación Síndrome de Down de la Región de Murcia FUNDOWN Down Jerez, ASPANIDO. Down Málaga. Down Lleida. Down Compostela. Down Valladolid. Down Granada. Down Vigo. Down Huelva. Down Menorca. Down Sevilla, ASPANRI.

1.1.2. Lo que ha llegado a ser

Como consecuencia del trabajo desarrollado durante más de una década, tanto por FUNDOWN -como promotora de la iniciativa-, como por la Red Nacional de Escuelas de Vida y, consecuentemente por las entidades que han avanzado en la construcción conjunta de un nuevo modelo de comprensión de la discapacidad, **la Escuela de Vida traspasa los límites de las Viviendas Compartidas** -entendidas éstas como la primera expresión, real y práctica, de las ideas en que se apoya la Escuela de Vida-, **para pasar a convertirse en la filosofía** en la que habrá de sustentarse cualquier iniciativa – estimulación temprana, educación en sus distintos niveles, formación, empleo, ocio etc.- dirigida a las personas con discapacidad intelectual desde cualquiera de las entidades pertenecientes a la Red Nacional de Escuelas de Vida.

Un factor decisivo que ha contribuido, sin lugar a dudas, a situarnos en este nuevo contexto ha sido que, tal y como veremos en el epígrafe siguiente, hemos incorporado desde el inicio, tanto en nuestra práctica como en nuestro marco teórico, aquellos principios de los que nos sentimos herederos y que, en su momento, protagonizaron las personas con discapacidad en la década de los años 60. Principios que dieron lugar al denominado como Movimiento de Vida Independiente. Del mismo modo, hemos sido permeables a las influencias sociales provenientes de distintos ámbitos (legal, político etc.) incorporando, con lógica y facilidad, los postulados del modelo social de discapacidad y los aportes de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Sin lugar a dudas, el reto que se nos planteó en su momento y en el que seguimos instaurados, no es algo que pueda resolverse de forma inmediata, desconsiderando que nos situamos ante un cambio multidimensional que afecta, no sólo a una parte de la vida de las entidades que forman parte de la Red, sino que las altera y modifica en su conjunto. Y cuando decimos la vida de la entidades nos referimos, no sólo a los aspectos más formales y organizativos, sino al clima, a la cultura de cada entidad y, en definitiva, al sistema de relaciones que se establecen entre sus miembros, los cuales han de tomar postura a la hora de decidir cuál es el modelo de persona por el que quieren trabajar.

Es así, como cuando esta nueva mentalidad irrumpe en una entidad, quienes la impulsan sienten que han de enfrentarse a múltiples y variados dilemas que pugnan entre sí, aún y sin saberlo, en el interior de su asociación. La Escuela de Vida, muchas veces asociada exclusivamente de forma errónea al Proyecto Amigo o a las Viviendas Compartidas, no puede desarrollarse en una entidad que desconsidere la magnitud del cambio al que nos conduce esta mentalidad. Y, esto es así, porque lo que defiende la Escuela de Vida es que la persona con discapacidad controle su propia

vida. Tal afirmación choca, en no pocas ocasiones, con prácticas y realidades, más o menos justificadas, desde las que la persona con discapacidad ha quedado secuestrada en una red de apoyos que la discapacitan.

Cuando la Escuela de Vida se propone acometer un cambio tan radical lo hace, aún y a sabiendas de que los mayores riesgos y dificultades no están fuera de nosotros (padres, madres, profesionales etc.), sino en nuestro interior. Porque lo que estamos proponiendo significa un cambio de mentalidad, y no un cambio de nombre.

Nos situamos en una senda que, como ya hemos visto, no está exenta de dificultades pero que, a la vez, resulta interesante, motivadora y justa para el colectivo de personas con discapacidad intelectual. Como decía el poeta, caminante no hay camino, se hace camino al andar. *Esto es lo que este grupo de entidades, y las personas que formamos parte de ellas, nos planteamos en el ahora y en el futuro más inmediato, la construcción conjunta de una mentalidad en la que resituemos a la persona con discapacidad en el centro de control de su propia vida.*

1.1.3. Lo que nos queda por hacer

La trayectoria que hemos seguido en esta última década nos debe conducir a promover, al amparo de la Ley 39/2006 de promoción de autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia, los Servicios de Promoción de Autonomía Personal (SEPAP)[6] que den respuesta, real y efectiva, a los derechos que tienen sobradamente reconocidos el colectivo de personas con discapacidad intelectual al que nos debemos.

La filosofía de Escuela de Vida, tal y como hemos tenido ocasión de describir, desde el momento en que se encuentra fuertemente vinculada con el modelo social de discapacidad, el cual también está presente en el espíritu de la Convención, se constituye en un claro referente a la hora de poder orientar cualquier iniciativa encaminada a promover la autonomía y la independencia entre la personas que forman parte del colectivo de personas con discapacidad intelectual.

Esto es así, porque la Escuela de Vida, al igual que el Modelo Social de discapacidad y la

[6] El servicio de promoción de autonomía personal lo constituye el conjunto de actuaciones dirigidas a facilitar a la persona con discapacidad, dependiente, mediante los apoyos necesarios, la vida más autónoma y completa que le sea posible en su medio habitual, del hogar, el trabajo y el ocio; con preferencia en la utilización de los recursos ordinarios, pero también con los medios específicos, personales o técnicos adecuados; de modo que se garantice que su dependencia no le impide participar tan plena como personalmente sea capaz en la vida política, económica, cultural y social y, en general, conforme a los mandatos constitucionales su plena integración personal y ciudadana, bajo los criterios de accesibilidad, no discriminación e igualdad de oportunidades.

Convención, entienden que las personas con discapacidad tienen el derecho de poder controlar su vida. Hacer efectivo ese derecho para necesariamente por crear las condiciones, servicios etc. que puedan contribuir a que la persona con discapacidad alcance el mayor grado de participación en la sociedad a la que pertenece. Por tanto, los SEPAP deben contribuir a que este colectivo pueda conseguir la formación y el apoyo necesario a lo largo de su vida para poder hacer efectivos sus derechos.

No obstante, y una vez más, el tránsito hacia este servicio no puede hacerse desconsiderando el necesario debate en torno a *qué estamos pensando cuando hablamos de personas con discapacidad, apoyo, independencia, y un largo etc*. En definitiva, no sería deseable ni aconsejable, que desaprovechásemos la oportunidad que se nos ofrece a la hora de transitar a este nuevo servicio de *repensar* que es lo que queremos y como lo queremos, esta vez junto a la persona con discapacidad. Los trabajos llevados a cabo por el Proyecto Amigo que se presentan en este evento, representan un buen ejemplo del modo en cómo podemos trabajar junto a las personas con discapacidad.

En este nuevo escenario nos parece del todo relevante incluir alguna de las reflexiones, todavía inéditas, que efectúa Carlos Marín (2010)[7] en un documento en el que se abordan magistralmente algunos de los retos a los que deberemos enfrentarnos en los próximos años. Sin pretender ser exhaustivos, dado que ello excede a los propósitos de este trabajo, hemos seleccionado algunos temas clave que transcribiremos textualmente, *sin tratar de resolver*, ya que insistimos, será una tarea a la que habremos de dedicar nuestras energías en los próximos años.

Cuando se refiere al **respeto a la diversidad** dice:*"Y el hecho diferencial" que debe ser respetado en las personas con discapacidad, sobre todo en las que tienen discapacidad intelectual, es el de que actúan con discapacidad. La vida a la que deben incorporarse las personas con discapacidad es la vida "normal", pero la forma en que viven esa vida, la manera en que actúan en ella, en la que toman decisiones, forman criterio, eligen, prefieren, gustan, disfrutan, rechazan o rehuyen los acontecimientos de su vida no tiene por qué ser una forma "normal". Es decir, como si no tuvieran discapacidad o ésta resultara irrelevante o imperceptible.*

Ni siquiera con apoyo, se les puede exigir una conducta que disimule o compense su discapacidad.

Y lo cierto es que las personas con discapacidad intelectual tienen derecho a vivir con y desde su discapacidad, en forma disfuncional, de manera parcialmente incorrecta, equivocada e ineficiente.

[7] Marín, C (2010): La cultura y la educación en pro de la normalización.- Una propuesta programática para las entidades dedicadas a las personas con discapacidad intelectual. Documento policopiado.

Mientras tienen discapacidad y no sólo a partir que hayan aprendido a superarla (lo que ha de ser superado no es la discapacidad, mal entendida como una carencia personal, sino las innecesarias limitaciones sociales que tradicionalmente ha venido comportando).

Y las personas con discapacidad intelectual tienen derecho a contar para todo ello, hay que repetirlo, con el apoyo que necesiten.

Y esa es una distinción sutil, que debe ser analizada. Porque mal interpretada nos puede conducir al problema inicialmente señalado, a que el apoyo que proporcionamos a las personas con discapacidad encierre o conlleve métodos, hábitos y objetivos innecesariamente especiales, específicos, sobredimensionados y que las separan de la normalidad" (pág. 5. Marín, C (2010): La cultura y la educación en pro de la normalización.- Una propuesta programática para las entidades dedicadas a las personas con discapacidad intelectual. (*Documento policopiado.)*

Junto a esta reflexión que nos parece del todo relevante dado que dependiendo del modo en que pensemos en la persona con discapacidad, así trazaremos su itinerario vital, nos hace recapacitar sobre otro tema importante, los apoyos. Desde el reconocimiento de su necesidad para este colectivo, nos señala: *"Pero el apoyo tiene que ser limitado y respetuoso. El apoyo, si quiere ser verdaderamente tal, no puede, no debe, sustituir o tergiversar o invadir la voluntad, la intimidad y la dignidad de la persona que lo recibe. No importa la bondad de los motivos con que se pretenda justificar tales intromisiones. Ni es aceptable tampoco que quien presta el apoyo –y que no tiene ninguna discapacidad intelectual y no teme ser contradicho– lo disfrace de terapia o de cuidados, que inmediatamente califica de necesarios o imprescindibles.*

El apoyo debe ser voluntario. A una persona con discapacidad adulta no hay que enseñarle todo lo que necesite saber; tampoco, todo lo que pueda aprender, sino todo lo que pregunte. (Y hay que intentar que haga las preguntas adecuadas.)

El apoyo debe ser externo, contingente e intercambiable. O se convertiría en un órgano vital, en parte de la persona, sólo que, al ser necesariamente ajeno a ella, haría de la persona con discapacidad algo en sí mismo incompleto y esencialmente dependiente. Lo que no es verdad" (pág. 7. ob. cid)

Y, más adelante, sigue profundizando en torno al apoyo y al modo en que este debe articularse cuando nos comenta: "Lo que se ha de someter a escrutinio no es el alcance o la extensión de la discapacidad de la persona sino la forma en que se puede superar los obstáculos que le impiden o dificultan el logro de los objetivos de vida que autónomamente se ha propuesto. El apoyo debe limitarse a apreciar, objetiva y particularmente, en cada caso concreto, la competencia social de la persona con discapacidad, en relación con el acto a realizar o de la decisión a adoptar; y

medir el refuerzo mínimo que allí se necesita. Y limitarse a él. (pág. 8. ob. cid)

Terminar este apartado con una reflexión que toca muy de cerca, tanto a las familias como a los profesionales y que, desde la Escuela de Vida y, dentro de ella con la puesta en marcha de las Viviendas Compartidas y el Proyecto Amigo, ya hemos empezado a dar los primeros pasos. Entendemos que la atención a la dependencia debe hacerse de tal modo que no entre en conflicto con el respeto a la autonomía personal y, consiguientemente, con el ámbito de intimidad de la persona. La que tiene discapacidad intelectual es muy probable que, en mayor o menor medida, presente problemas de comportamiento, déficits de sociabilidad, carencias en las estrategias de solución de conflictos, así como problemas emocionales o de estabilidad psíquica. Y es muy probable también que tales problemas incidan de forma más o menos perceptible y a veces muy decisiva en el desenvolvimiento de las actividades de su vida cotidiana, en el ámbito escolar, laboral, del ocio, de las relaciones de amistad o de pareja y en la convivencia doméstica. Pero la realidad de esos problemas *no autoriza a terceros a decidir la postergación del ejercicio efectivo de una vida autónoma*, ni es aceptable que otras personas establezcan barreras o umbrales mínimos que la persona con discapacidad deba superar para acceder a su propia vida autónoma. *La vida autónoma y normalizada no es un premio, sino un derecho.*

2. Referentes en los que se apoya la Escuela de Vida

2.1. El Movimiento de Vida Independiente

Como habrá podido entenderse en nuestro apartado anterior, la filosofía de **Escuela de Vida** sitúa en el centro del proceso de toma de decisiones a la persona, entendiendo, al igual que lo defendieron en su momento los primeros activistas del Movimiento de Vida Independiente, que es la persona con discapacidad la que debe poder ejercer el control sobre su propia vida.

El paradigma de Vida Independiente fue la consecuencia de las acciones desarrolladas por estas personas que, con su lucha por hacer valer sus derechos, perfilaron un nuevo paradigma –paradigma de Vida Independiente- (Illán, 2004)[8] que se enfrentaba, abierta y contundentemente, con las concepciones de la época y el paradigma de rehabilitación que orientaba la prestación de los servicios.

Tal y como aparece recogido en el cuadro, las diferencias entre uno y otro paradigma son notables.

[8] Illán, N (2004): El Proyecto Vivienda Independiente. Una Alternativa de Vida Autónoma e Independiente para las personas con discapacidad psíquica. Fundación Síndrome de Down de la Región de Murcia. Murcia

Como señala Vidal García (2003)[9]:

> "*Mientras el paradigma de rehabilitación trata la discapacidad como un problema de la persona, que requiere de "cuidados" durante toda su vida, infravalora sus capacidades para desarrollar una vida plena y activa y decide sobre las necesidades y procedimientos más elementales que afectan a las personas con discapacidad, al mismo tiempo que limita el ejercicio de los derechos esenciales de la persona, como la participación y la libertad, el* ***paradigma de Vida Independiente*** *permite a las personas con discapacidad que quieran salir de la trampa que supone el sistema tradicional de "rehabilitación", recuperar su libertad y convertirse en protagonistas de sus propios destinos individuales*" (pp.29).

Así pues, la piedra angular del movimiento de vida independiente es el **control y la elección**. Términos que aparecen unidos a otros como libertad, igualdad e ideal, al revisar las definiciones que se han elaborado sobre vida independiente. Si bien es cierto que existen diferencias terminológicas, se aprecia un acuerdo general al considerar cuales serían los supuestos básicos en los que se fundamenta la filosofía de Vida Independiente, estos supuestos son:

1. Toda vida humana, independientemente de la naturaleza, complejidad y/o gravedad de la discapacidad, es de igual valor.

2. Cualquier persona, cualquiera que sea la naturaleza, complejidad y/o gravedad de la discapacidad, tiene la capacidad de tomar decisiones y se le debería permitir tomar esas decisiones.

3. Las personas que están minusvaloradas por respuestas sociales a cualquier forma de deficiencia acreditada –física, sensorial o cognitiva- tienen el derecho a ejercer el control sobre sus vidas.

4. Las personas con deficiencias perceptibles y etiquetadas como "discapacitadas" tienen el derecho a participar plenamente en todas las actividades económicas, políticas y culturales, en la forma de vida de la comunidad en definitiva, del mismo modo que sus semejantes no discapacitados.

[9] García, J V (2003): El Movimiento de Vida Independiente. Experiencias Internacionales. Madrid. Fundación Luis Vives.

Situarse al amparo del Paradigma de Vida Independiente significa ***restituir*** a la persona con discapacidad el protagonismo que por derecho tiene reconocido, pero ampliamente vulnerado, para tomar las decisiones que afectan a su propia vida.

La **Escuela de Vida**, reconoce este derecho y llama la atención en su principio cuarto sobre la vulnerabilidad de su aplicación para el colectivo de personas con discapacidad intelectual. Las características propias de este colectivo, pueden llegar a comprometer seriamente el desarrollo real y efectivo de este principio, sobre todo si las familias y los profesionales no somos capaces de comprender lo que desean, piensan y quieren hacer en un momento dado.

2.2. El modelo social de discapacidad

Como suele suceder, el origen del modelo social de discapacidad se encuentra vinculado al rechazo de modelos explicativos anteriores, como el modelo de prescindencia y el rehabilitador. Vinculando el movimiento de vida independiente con el modelo social de discapacidad decir que, tal y como nos indica Frances Hasler (2003)[10]: "*El modelo social apuntala la filosofía de vida independiente, acompañado de los principios fundamentales que describen la discapacidad como una forma específica de opresión social. Estos principios hacen una distinción entre deficiencia –la condición del cuerpo y de la mente- y discapacidad –las restricciones sociales que se experimentan-* (pág. 57)"

Uno de los presupuestos fundamentales en los que se apoya dicho modelo es el de considerar que las limitaciones individuales no son la raíz del problema, sino que éstas hay que buscarlas en la sociedad que no es capaz de prestar los servicios adecuados para asegurar que las necesidades de todos son tenidas en cuenta dentro de la organización social. Básicamente, desde el Modelo Social de Discapacidad se considera a la discapacidad: *"como un fenómeno complejo, que no se limita simplemente a un atributo de la persona, sino que es el resultado de un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto social. En consecuencia, ello requiere la realización de todas las modificaciones y adaptaciones necesarias, a los fines de alcanzar la participación plena de las personas con discapacidad en la totalidad de las áreas de la vida en la comunidad" (2003. pág.22[11])*

Situarse bajo este modelo requiere llevar a cabo las modificaciones pertinentes y necesarias para que las personas con discapacidad puedan alcanzar su participación plena en todas las áreas de la vida en comunidad. Esta situación, tal y como señalan Palacios y Bariffi, es más una cuestión

[10] Ob. Cit.

[11] Ob. Cit.

ideológica que biológica, que requerirá la introducción de cambios sociales, lo que en el ámbito de la política constituye una cuestión de derechos humanos.

Es así como el modelo social de discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la consideración de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. De este modo, sitúa a la persona en el centro de todas las decisiones que le afectan y sitúa el centro del problema fuera de la persona, en la sociedad.

La **Escuela de Vida** reconoce explícitamente esta realidad al otorgar una gran importancia a la difusión de nuevas culturas sociales que acompañen y lleven de la mano a las iniciativas de vida autónoma e independiente.[12] Si estos cambios no se producen de forma simultánea correremos, una vez más, el riesgo de que sean vulnerados los derechos que las personas con discapacidad tienen reconocidos y que la aplicación de la Convención habrá de encargarse de que no sean vulnerados. De hecho, el objeto de la Convención no ha sido la creación de nuevos derechos para las personas con discapacidad, sino asegurar el uso del principio de no discriminación en cada uno de los derechos humanos, para que puedan ser ejercidos en igualdad de oportunidades por las personas con discapacidad.

2.3. La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con Discapacidad

La filosofía de Escuela de Vida, encuentra en la llamada Convención de Nueva York, o sea, la convención de derechos de las personas con discapacidad del año 2006, un referente legal valiosísimo a la hora de, no sólo favorecer que las personas con discapacidad intelectual lleguen a controlar su vida, sino que este control pueda llegar a ser realmente efectivo en todos los ámbitos de su vida.

Como señala Marín, C (2010)[13]:*"La única razón por la que nuestros hijos con discapacidad aceptan que se limiten o se vulneren sus derechos es porque su discapacidad les impide defenderse con eficacia. Cuando les privamos de cualquier derecho, abusamos de sus limitaciones. Aunque sea sin querer. Si compararámos el trato y el respeto que les damos con el que le dispensamos a las demás personas que conocemos, en el caso de los padres, a nuestros demás hijos o, en el caso de los profesionales, a otros destinatarios de nuestros servicios, no nos podría caber duda que a las personas con discapacidad les damos un trato diferente, o sea, discriminatorio." (pág.12)*

[12] Ver el segundo principio de la Escuela de Vida.

[13] Marín, C "El papel de las familias en la convención de derechos de las persona con discapacidad. En: Escuela de Familias. Fundación MAPFRE. Módulo 02c. Madrid. 2010.

Desde la Red Nacional de Escuelas de Vida y, más concretamente desde el Proyecto Amigo, llevamos dos años trabajando sobre la Convención. Darla a conocer a nuestro colectivo, con todo lo que ello implica, ha supuesto recorrer un camino, en ocasiones difícil, en otras doloroso y, las más de las veces plagado de complicidades con las personas con discapacidad, las cuales nos han permitido explorar junto a ellas los derechos que les han sido y le siguen siendo vulnerados. Un camino que, porque no decirlo, nos implica, como profesionales, padres, madres, amigos, etc., desde el momento en que tenemos arte y parte en el modo en que se organizan sus vidas.

En definitiva, nos hemos dado cuenta, unos y otros, de la urgencia de hacer valer los derechos de estas personas que tienen sobradamente reconocidos allá donde sea necesario. Así, como la necesidad de seguir trabajando, desde el Proyecto Amigo y dentro de la filosofía de Escuela de Vida, para que las personas con discapacidad se hagan con el control de su propia vida. El reto se sitúa ahora en que, si realmente nos creemos que las personas con discapacidad pueden llegar a controlar su vida, deberemos generar las condiciones necesarias para que:

- Conozcan y tomen conciencia de que tienen derechos
- Aprendan a identificar cuándo esos derechos les están siendo vulnerados
- Se les facilite el asesoramiento necesario para que hagan valer sus derechos allá donde sea necesario

Los trabajos desarrollados por el Proyecto Amigo, recogidos en la publicación: *"La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad vista por sus protagonistas"*[14] la cual va a ser presentada en el transcurso de este II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down, representan un punto de partida, el inicio de un nuevo tiempo en el que habremos de comprometernos.

3. El Proyecto Amigo y la Vivienda Compartida. Dos exponentes de la Escuela de Vida.

El Proyecto Amigo (PA) y la Vivienda Compartida (VC) se constituyen, hoy por hoy, en dos de los máximos exponentes de la Escuela de Vida. Como hemos venido describiendo a lo largo de este trabajo, las realizaciones prácticas (PA y VC) han ido de la mano de las ideas y principios (Escuela de Vida) en un dialogo bidireccional, necesario y enriquecedor, a partir del cual ir

[14] La publicación estará disponible, además de en su formato impreso, en digital y a libre descarga en la Web: www.sindromedown.net

construyendo y reconstruyendo nuestras ideas y nuestras prácticas.

El binomio, Proyecto Amigo/Vivienda Compartida, acota y designa a dos procesos, simultáneos y sucesivos en el tiempo, a dos escenarios de aprendizaje en los que, personas con y sin discapacidad intelectual, deciden y desean formar parte activa de su itinerario vital, todo ello con la finalidad de iniciar un proceso formativo que les conduzca a obtener las mayores cotas de autonomía e independencia posible.

El Proyecto Amigo se constituye en la puerta de entrada hacia la Vivienda Compartida[15], facilitando el tránsito, desde un espacio seguro e íntimamente relacionado con las necesidades individuales de la persona (PA), a otro espacio formativo (VC) que exige mayores cotas de responsabilidad y compromiso activo.

En su formulación inicial[16], el proyecto amigo fue definido por los integrantes del Proyecto Amigo de la Fundación Síndrome de Down de la Región de Murcia como: *"Un espacio de aprendizaje en el que participan, desde la igualdad, la cooperación, el respeto, la ayuda mutua y la responsabilidad, un grupo de jóvenes con y sin discapacidad, para trabajar dentro de un clima de amistad y confianza mutua que les permita tomar decisiones para una vida independiente" (FUNDOWN. Murcia 14/02/2006)*

Parece oportuno dedicar un breve espacio a efectuar un análisis descriptivo de esta definición. Al hacerlo, estaremos contribuyendo a realizar las necesarias conexiones entre la teoría y la práctica. En definitiva, a dar el necesario sentido a todas las acciones que se lleven a cabo al amparo del Proyecto Amigo. Insistimos en este punto, ya que nos situamos ante una definición que recoge e incorpora gran parte de los principios de la Escuela de Vida y lo hace, además, desde la experiencia cotidiana, de lo vivido y sentido durante los espacios de convivencia entre jóvenes con capacidades diferentes. Cuando esto sucede, cuando la *práctica* –convivencia entre jóvenes con capacidades diferentes- se hace *teoría* –definición de Proyecto Amigo- y esa teoría se corresponde con los

[15] En el caso de una entidad perteneciente a la Red Nacional de Escuelas de Vida, se recomienda que, como paso previo a la Vivienda Compartida, se ponga en marcha el Proyecto Amigo. Y sucesivamente, una vez consolidado, se inicie el tránsito a una Vivienda Compartida. De tal forma que, en un momento dado, el PA y las VC son espacios de aprendizaje sucesivos y, en otro, son espacios de formación simultáneos.

[16] Incluimos esta definición de Proyecto Amigo por ser la primera que se formuló. Decir que, como parte de las estrategias que cada entidad adscrita a la RNEV pone en marcha para impulsar la creación del proyecto Amigo, está la formulación de lo que éste significa para los miembros de una entidad, en un espacio y tiempo determinado.

mensajes –información y formación- que hemos tratado de transmitir –Escuela de Vida-, entonces, y sólo entonces, podemos decir que vamos en una dirección adecuada.

Análisis descriptivo de la definición de Proyecto Amigo

1. *El Proyecto Amigo es, ante todo, un espacio de aprendizaje*. Este rasgo, inherente al Proyecto Amigo y que tan bien supieron identificar es, precisamente, lo que le distingue de otro tipo de proyectos y programas al uso, más relacionados con el ocio y tiempo libre.

2. Este espacio de aprendizaje persigue un objetivo claro, la *toma de decisiones* para llevar a cabo una vida lo más autónoma e independiente posible. Objetivo que conecta fuertemente con la Escuela de Vida.

3. Este proceso de aprendizaje para la toma de decisiones ha de tener lugar dentro de un clima relacional concreto que habrá de guiar la convivencia. De este modo se identifican como *valores guía la igualdad, la cooperación, el respeto, la ayuda, la responsabilidad, la amistad y la confianza*.

4. El Proyecto Amigo entiende que, todos y cada uno de los valores en los que se asienta han de ir, forzosamente, en una doble dirección. *Esa bidireccionalidad nos parece esencial.*

A este respecto es importante señalar que para cualquier persona, y muy especialmente para aquellas con discapacidad intelectual, el ejercicio, libre y responsable, de su capacidad para tomar decisiones se ve frecuentemente obstaculizado por actitudes proteccionistas[17] que coartan la libertad para ejercer el control de su propia vida y ponen continuamente freno a las expectativas de conseguir las mayores cotas de autonomía e independencia posibles, aun a riesgo de equivocarse en alguna o algunas de sus decisiones.

Habremos de estar muy atentos, además, a que se cumpla, con pulcritud, una de las premisas fundamentales de esta definición:”desde la igualdad”, considerando lo que sigue a continuación, como dos ejes clave a tener muy en cuenta cuando nos propongamos llevar al terreno práctico el sentido auténtico del Proyecto Amigo y de la filosofía de Escuela de Vida en la que se sustenta.

Así, por una parte, las personas con discapacidad intelectual han de poder comprender, desde el ejercicio de su libertad para la toma de decisiones, que sus conductas tienen unas consecuencias

[17] No entraremos a valorar las bondades de tales actitudes, ni lo más o menos justificadas que puedan estar para quienes las desarrollan.

determinadas, que su participación en el Proyecto Amigo no los conduce, como por arte de magia, a tener amigos, a disfrutar de las relaciones personales, sino que eso es un privilegio que hay que ganarse. Por otra parte, las personas sin discapacidad, tendrán que desandar lo aprendido y experimentado para poder situarse ante sus congéneres desde otra perspectiva muy distinta a la que los tenemos acostumbrados cuando se les reclama como voluntarios, detrás de lo cual se esconde, en no pocas ocasiones, la solicitud de vigilancia y cuidado a la persona con discapacidad, que no hace más que perpetuar los estereotipos asociados a la misma. El Proyecto Amigo debe dar oportunidades y supervisar a las personas sin discapacidad para que se trabajen sus creencias y puedan, de este modo, situarse en un plano de igualdad y contribuir al desarrollo de la misma en las personas con discapacidad intelectual.

La Vivienda Compartida, ya le hemos venido anunciando a lo largo de este trabajo, es otro de los escenarios en los que cobran sentido y realidad todos y cada uno de los principios de Escuela de Vida. La incorporación a una Vivienda Compartida integrada en la comunidad supone para la persona con discapacidad intelectual, también para los estudiantes, la oportunidad de experimentar en contextos de enseñanza-aprendizaje reales todas aquellas habilidades y competencias aprendidas, tanto en el seno familiar, como en escenarios educativos formales.

Además, y ahí radica su fuerza y capacidad motivadora, este aprendizaje se hace junto a estudiantes que deciden compartir, al menos un año de su vida, junto a ellos para aprender, desde el respeto y la igualdad, como llevar una vida lo más autónoma e independiente posible. Este rasgo en el que se asienta la Vivienda Compartida, encierra una fuerza que va más allá del mero hecho de formar parte de su estructura organizativa y, por tanto, merece un comentario por nuestra parte.

Cuando incluimos en nuestros principios de Escuela de Vida la necesidad de difundir nuevas culturas sociales que apoyen la promoción de la vida autónoma e independiente de las personas con discapacidad intelectual, lo hacíamos conscientes de la responsabilidad que estábamos contrayendo a la hora de encontrar las vías que mejor pudieran contribuir a dar una respuesta a este reto.

La difusión de nuevas culturas sociales, si se quieren que tengan la capacidad de ir promoviendo un nuevo conocimiento hacia este colectivo, para que puedan ser considerados como un recurso para toda la sociedad y no una limitación, han de contemplar iniciativas que aúnen, física y espiritualmente, a personas con y sin discapacidad. La Vivienda Compartida consigue dar respuesta a esta necesidad, poniendo a la persona con discapacidad intelectual en un escenario en el que ***sí se cree*** en sus posibilidades para poder ejercer el control de su propia vida, hasta donde sea posible, y donde se le ***permite*** ejercer ese derecho. Por su parte, las personas sin discapacidad tienen la

ocasión de compartir un espacio formativo, desde el ejercicio de su libertad y desde el deseo de conocer a la persona con discapacidad intelectual, que va más allá de su formación para la vida autónoma e independiente.

Sin lugar a dudas, la convivencia y el papel de mediación que han de desempeñar en todo el proceso, junto a la formación y supervisión que reciben por parte del equipo técnico de las entidades que ponen en marcha esta iniciativa, se constituye en un complemento formativo altamente enriquecedor. Las personas que han participado como mediadores a lo largo de estos años, han obtenido una Cualificación profesional de un alto nivel de calidad, al mismo tiempo que han podido transformar su mentalidad incorporando los principios de la Escuela de Vida, no sólo durante su participación en las Viviendas Compartidas, sino en su dimensión personal y profesional.

Terminar este trabajo efectuando un reconocimiento a todas las personas con Discapacidad intelectual que, a lo largo de estos años en los que hemos ido trabajando desde esta nueva mentalidad en las entidades agrupadas en torno a la Red Nacional de Escuelas de Vida, nos han mostrado el camino a seguir cuando, a pesar de las dificultades encontradas, han sido capaces de transmitirnos su deseo de seguir luchando por sus derechos.

Murcia 7 de abril de 2010

LAS PSICOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL. PROBLEMAS TEÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS

José Antonio Castorina[1]

La psicología como un saber estratégico

Revisar el modo en que las psicologías del desarrollo y de la educación se han ocupado de la discapacidad o de la educación especial tiene importancia epistemológica, principalmente al examinar los problemas teóricos que suscita el modo en que han intervenido las corrientes psicológicas sobre la educación especial, así como también sobre la prueba de lo que dicen; incluso al explicitar los problemas filosóficos implicados en los enfoques psicológicos que presiden esas intervenciones

Vamos a proponer que las interpretaciones y de las intervenciones de la psicología sobre sordera, o la debilidad mental, entre otras dificultades, tienen un doble carácter. Se trata de mostrar que aquellas teorías y técnicas psicológicas dependen de condiciones sociales, ya que se los puede ver como modos de normativizar a los sujetos, desde un cierto punto de vista contemporáneo, pero que a la vez son evaluables en tanto pueden ser verdaderas o falsas. Estas son dos caras son examinadas por lo general aisladamente en los análisis que hacen los pensadores actuales, aunque debieran considerarse en sus vinculaciones, como se verá más adelante en este trabajo.

La práctica de cualquier ciencia, incluidas las psicologías que se aplican en los diagnósticos y los tratamientos llevados en la educación especial, tiene una doble faz: la producción de los conocimientos involucra condiciones sociales, principalmente su dependencia con las relaciones de poder, en el espíritu de Nietzche y de Foucault; por otro lado, se puede postular que esos conocimientos pueden dar lugar a la producción de hipótesis e interpretaciones que se pueden verificar o cuestionar por los criterios históricos de verificación y de argumentación que son característicos de cada campo de saber (Castorina, 2007).

Vamos a insistir ahora en situar a las teorías y a las técnicas de intervención de la psicología educacional en el marco de la historia del disciplinamiento y normativización de los niños. Es una tesis crucial del pensamiento actual que la psicología no estudia chicos naturales, que existan en sí mismos y a los que el psicólogo estudia como si estudiara un objeto exterior, con entera neutralidad. Las psicologías en un cierto sentido constituyen a los niños porque dependen de dispositivos que los colocan en un cierto lugar de la sociedad, los ubica dentro de un cierto espacio, les imponen una cierta normativa, les hacen producir ciertas conductas, los sitúan en la "normalidad" o la "anormalidad". Es decir, es relevante la tesis de que el sujeto estudiado por la psicología no es una evidencia atemporal y fuera de contexto, un sujeto que se desarrolla de modo natural. Por el contrario, hay elementos de

[1] Profesor Consulto en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, investigador Principal del Conicet, Director del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA y autor de diversos trabajos sobre epistemología de la psicología del desarrollo y la educación.

juicio suficientes para afirmar que no puede ser analizado con independencia de los discursos y de las prácticas de normativización. Esto es, es plausible afirmar el rol activo de la psicología en la construcción social del niño dentro de ciertos dispositivos pedagógicos o terapeúticos de subjetivación (Larrosa, 1992).

En términos generales, la práctica pedagógica como práctica de gobierno, permite *"tratar el surgimiento del cuerpo de saberes psico- educativos y sobre el desarrollo infantil, considerándolos como conformados al interior de un régimen específico de prácticas, constituido históricamente"* (Baquero y Terigi, 1996) La psicología suministra la legitimación científica de dicho régimen, básicamente la psicología de los llamados sujetos normales, aunque también la psicología de los niños con dificultades.

Diversos trabajos permiten concluir que la teoría psicológica del desarrollo "natural" y aún considerada por los propios psicólogos como siendo independiente de las prácticas pedagógicas, es una ilusión (Burman, 1998; Walkerdine, 1985). Más bien, puede hablarse de una estrecha relación entre las teorías psicológicas y aquellas prácticas: "*la observación, regulación y facilitación de una secuencia particular de desarrollo son el punto central de la práctica pedagógica*" (Walkerdine, 1985; pág. 91) Análogamente, las técnicas de evaluación psicológica, particularmente las psicométricas, utilizadas en la escuela interpretan y codifican los comportamientos escolares estableciendo regímenes de visibilidad, así como los tiempos esperados para la adquisición de habilidades.

Si es cierto que la actividad educativa se apoya conceptualmente en la psicología, lo es también que la psicología estudia lo que le marca la primera. Es decir, que los chicos siguen una cierta secuencia de desarrollo con un orden temporal único y lineal, que se espera de ellos que cumplan con estadios prefijados del desarrollo, de lo contrario se los clasifica como niños anormales, inmaduros, que con frecuencia hay que colocar en una institución especial. Esta es una clave teórica para vincular las psicologías con la práctica educativa.

De este modo, la teoría psicológica contribuye a construir pautas de normalidad y anormalidad, lo que queda registrado muy particularmente en los legajos escolares, aún hoy en la Provincia de Buenos Aires, teniendo como efecto instalar *"cierta sospecha en torno a las capacidades "naturales" del niño, sin brindar pistas que permitan analizar y evaluar las condiciones educativas"* (Toscano, 2006, pág. 180) en los gabinetes psicológicos y por fuera de las prácticas educativas en la sala de clase. Desde una perspectiva próxima a Foucault, el poder de normalización obliga a la homogeneidad y a admitir desviaciones.

Estamos ante un profesional que tiene un rol clave por el uso de los instrumentos, alcanzando una legitimación mayor que el discurso de padres y docentes. Aquí la psicología aporta los instrumentos y las unidades de análisis que codifican los comportamientos de los alumnos. Se trata de un saber

descontextualizado, separado del proceso de enseñanza y aprendizaje del aula, que si bien puede permitir una comparación del rendimiento intelectual de los alumnos, no arroja ninguna información sobre las dificultades que tienen los alumnos en la vida propiamente escolar durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta es una crítica central a ciertas prácticas en las escuelas comunes.

En síntesis, el desarrollo teleológico del conocimiento de los sujetos y la preocupación con las desviaciones o anormalidades sobre lo "esperado" respecto de los comportamientos infantiles (Baquero y Terigi, 1996) contribuye a la normativización de la infancia. Hasta los modelos de las teorías del desarrollo que parecían a primera vista alejados de aquel designio pueden ser enfocados de este modo, ya que su utilización no ha modificado las prácticas segregacionistas de la escuela, al evaluar las desviaciones del desarrollo normal. Así, por ejemplo, las pruebas operatorias de la psicología genética se volvieron un modo de clasificar a los niños.

La doble faz de la psicología en la educación especial

El estudio de la inteligencia como una habilidad enteramente natural, medida por los CI, que predice el grado de aprendizaje de un niño, la medida de su normalidad o de su anormalidad intelectuales; la pretensión de que la "lentitud" es un rasgo definitorio de la dificultad intelectual de los niños, siendo la "velocidad" un indicador de normalidad; o que los trastornos de Déficit Atencional, son derivados de un trastorno en el desarrollo de la capacidad de regular el comportamiento, tiene su base en un área del cerebro, de ahí una subactividad que es una deformidad del comportamiento perniciosa en su impacto en la capacidad de la persona para lidiar con sus actividades diarias. Todos estos son ejemplos de modos de implementación de las psicologías en el campo de la educación especial.

Si consideramos brevemente la teoría psicométrica de Hernstein y Murray expuesta en *The Bell Curve* (1994) encontramos que básicamente pretende identificar los factores biológicos que determinan las diferencias de CI entre los seres humanos. Su tesis central es que tales diferencias explican la forma en que las sociedades se van organizando en clases, es decir, los miembros de una clase alta dispondrían de una habilidad cognitiva superior y los de una clase baja se caracterizan por su debilidad cognitiva. Obviamente, tales interpretaciones psicométricas de la inteligencia han legitimado las políticas públicas que tienden a reorientar los fondos federales de Estados Unidos dedicados a la pobreza hacia los niños "dotados".

También se puede evocar a la psicología en educación especial que consideró a los niños sordos como pobres en lenguaje, intelectualmente primitivos y concretos, e incluso psicológicamente inmaduros, o socialmente aislados, a causa de su deficiencia auditiva. Pero a la vez se puede postular que esta psicología permitió legitimar con su discurso a las prácticas médicas de disciplinamiento y normativización que contribuyeron a conformar a estos niños (Skliar, 1997). Más aún, los niños sordos fueron considerados exactamente de la misma manera con que los europeos del siglo XIX

veían a los "salvajes", con los mismos rasgos de pensamiento concreto, primitividad intelectual, e inmadurez afectiva, lo que indica un común criterio de evaluación, una posición discriminadora y eurocéntrica, privados de rasgos de humanidad, que la psicología justificó sobradamente.

Por otra parte, señalamos a las teorías psicológicas del desarrollo y la utilización de ciertos instrumentos asociados con ellas para clasificar a los niños, como las pruebas operatorias o las psicométricas, a pesar de su gran diferencia en su significado conceptual y sus alcances. Ya hemos mostrado que la interpretación de los rendimientos operatorios en los niños según su "normalidad" o "inmadurez" estaba al servicio del control del desarrollo. Y la determinación del destino educativo del niño, de correrlo de la "normalidad" indica claramente el uso legitimador de ciertas prácticas psicológicas de diagnóstico. Incluso, como se ha dicho, el uso preferente de la medicación, indicada para suprimir los síntomas, legitima el ajuste del comportamiento infantil a lo que se "espera en las prácticas instituidas". Esto mismo vale para su aplicación a los niños deficientes o débiles mentales, legitimando la "desviación".

En general, se trata de fundamentar la práctica educativa en los estudios del desarrollo "espontáneo" de las operaciones intelectuales o en los procesos generales de procesamiento de la información, o simplemente en la atribución natural de sordera a los sordos, o de *déficits* intelectuales con instrumentos psicométricos a los niños de escuelas comunes para luego derivarlos a escuelas especiales, con independencia del análisis de las dificultades de aprendizaje en el contexto de las prácticas del aula. Todos los casos son testimonio de que buena parte de los conocimientos psicológicos mantienen un carácter estratégico, es decir su carácter de legitimadores del disciplinamiento o la normativiación de la infancia. Esto es, son saberes establecidos para sustentar las prácticas educativas sobre los alumnos, las que están por detrás de la propia formulación de las teorías psicológicas. Las psicologías han tenido históricamente un efecto disciplinador y más recientemente un efecto de tecnologías del yo, como lo ha mostrado Nicholas Rose (2003).

Lo que hemos mostrado es la primera cara de la psicología, pero hay que exhibir la segunda cara si somos defensores de una cientificidad posible de las indagaciones y prácticas psicológicas. Como se ha dicho antes, un rasgo central del enfoque epistemológico de las ciencias sociales es la posibilidad de un proceso de autonomización de su práctica respecto de sus condiciones sociales. Para tener éxito en legitimar aquellas prácticas de poder, cada investigador tiene que adoptar comportamientos y participar en formas históricas de comunicación y de intercambio que están regladas. De ahí que las teorías y ciertas técnicas psicológicas deban pasar por la prueba empírica y la crítica fundada de los resultados obtenidos, se deban suministrar justificaciones argumentadas ante los otros colegas Así, existen normas -conformadas históricamente- de producción y prueba del conocimiento psicológico, cuando se estudian las ideas de los alumnos en sala de clase o los contextos de interacción educativa. Es decir que las hipótesis o las interpretaciones de los actos psicológicos son susceptibles de ser

evaluadas como más o menos coherentes con sus postulados básicos, de resistir o no el veredicto de la experiencia (experimental, natural o clínica) De ahí que se las puede considerar más o menos adecuada a la comprensión del mundo psicológico.

En resumen, subrayamos que el consenso y el disenso entre los psicólogos dependen de un control lógico y empírico sobre el modo de producir protocolos o de interpretarlos. Es decir, se ha podido revelar que buena parte de las psicologías que han normativizado a los sujetos son simultáneamente falsas. Mientras los pensadores pos modernos solamente se ocupan sólo de la primera parte, yo creo que los dos lados son imprescindibles para comprender la producción de cualquier ciencia sea social o incluso natural.

Respecto de la teoría de los tests, Gould (2000) cuestionó convincentemente que los rendimientos de los alumnos se deben a factores genéticos, a la cosificación de la inteligencia como algo independiente, a una magnitud que reside en la cabeza y el hereditarismo, como lo inevitable. Sabemos que el extremo de estos enfoques es la *Bell Curve* (1994) que encubre la pertenencia de los niños a los sectores más desfavorecidos, un caso de sustantivación de un adjetivo. De modo parecido, durante décadas los estudios piagetianos fueron utilizados para evaluar madurez o inmadurez del desarrollo, lo que hoy rechazamos decididamente por pruebas empíricas y la argumentación racional. Y algo curioso, casi el 80 % de niños colocados en escuelas especiales y con clases especiales para niños lentos, son de sectores populares.

En general, como ha quedado de relieve en Gran Bretaña, las evaluaciones definitivas o estáticas de la inteligencia han conducido a la discriminación, ya que dan menores rendimientos a niños de otras etnias y sectores sociales. Se puede decir que se ha verificado suficientemente que tales instrumentos, utilizados fuera de contexto sélo miden el dominio del capital cultural por parte de los niños de sectores populares. Hasta se han prohibido tales prácticas para la evaluación de niños de grupos étnicos (Lunt, 1994). Por lo visto, no hay contradicción entre los estudios que muestran el fracaso empírico de la teoría psicométrica de la inteligencia y el hecho de que ésta proporciona legitimidad a una política elitista en educación.

En cuánto al rendimiento intelectual y al desarrollo emocional en niños sordos, la tesis de la inherencia natural puede ser vista como efecto de los dispositivos de poder médico y educativo: la confusión entre la deficiencia biológica y la discapacidad tiene que ver con medidas sociales que dificultan el acceso de los niños a los lugares donde se transmite el capital cultural. En este sentido, la imposición de un arbitrario cultural, el lenguaje oral, confunde a este último con el lenguaje, y aquel se transmite por una enseñanza programada conductista, evitándoles cualquiera actividad estructurante a los niños. Hasta ellos mismos adhieren a una identidad "deficitaria", a su incapacidad para aprender como los otros niños, lo que no resulta de su decisión personal sino de la imposición de un arbitrario cultural, de una especie de violencia simbólica, como diría Bourdieu (1999). La dominación simbólica

no impacta sobre la conciencia de los niños sino sobre los habitus o las disposiciones encarnados en los cuerpos, al margen de la conciencia intelectual e independientemente de cualquier coacción física. Por ello, la aceptación tácita de los niños adquiere a veces la forma de una emoción corporal de la turbación o la vergüenza, el sonrojo *"otras tantas maneras de someterse a pesar de uno mismo y contra lo que pide el cuerpo al juicio dominante"* (1999)

Ahora bien, se ha mostrado en investigaciones empíricas que es falso que las dificultades observadas en los niños sordos sean inherentes a la lesión biológica o se deriven exclusivamente de esta. Por el contrario, si los niños sordos aprenden tempranamente el lenguaje de señas, y en relaciones comunicativas con adultos o pares que manejan este lenguaje, mejoran notablemente su elaboración conceptual. El bajo rendimiento intelectual está asociado con el tipo de relaciones comunicativas de estos niños con adultos que son exclusivamente oyentes. Aquella caracterización basada en el déficit biológico del niño sordo ha sido ampliamente cuestionada en estudios recientes: cuando los padres de las performances de niños de 3 años a 6 años conocían lenguaje de señas en comparación con adultos que sólo dominaban la lengua oral, el juego y formación de conceptos en niños sordos no ofrecían dificultades en comparación con los niños "normales". Es decir, no se ha verificado que las dificultades mencionadas deriven sólo del déficit sensorial, sino que más bien parecían vinculadas a ciertas experiencias educativas y al tipo de comunicación autoritaria de los adultos oyentes con los niños (Skliar, 1997). Se ha mostrado que las diferentes producciones tienen que ver con las prácticas sociales y culturales de que el niño participa. Por lo tanto, la explicación del funcionamiento psicológico de los niños sordos según rasgos ya "dados" en su naturaleza ha sido derrotada por la investigación psicológica.

En general, las propuestas de sostener lo normal y lo anormal, como dicotómicos, poniendo de un lado la ausencia o disminución de habilidades y del otro las habilidades esperadas, han sido derrotadas. Se puede cuestionar dicha interpretación desde el punto de vista del análisis de los conceptos que caracterizan al desarrollo intelectual, ya que implica una tesis que resulta inaceptable: los niveles de conocimiento lógico le "vienen" a un niño como su edad, en lugar de ser formas construidas por su propia actividad, pero enmarcada en los contextos culturales que la modulan. Obviamente, lo dicho y los estudios que sitúan las dificultades de aprendizaje, en la índole de las prácticas educativas, o referidas a los contextos didácticos, también son un desmentido de la transformación de esas dificultades como "internas a los niños", a que el uso de instrumentos psicométricos puede dar un veredicto seguro sobre las posibilidades de aprendizaje de los niños.

El pensamiento de la escisión en la educación especial

Por lo visto, una evaluación satisfactoria de la psicología en educación especial reclama un análisis reflexivo de la historia de sus condiciones sociales. Dicho análisis involucra una reconstrucción, con

ayuda de las ciencias sociales, de aquellas estrategias y dispositivos de una política de salud y de educación. Y también, en su otra faz, reclama una crítica de la validez de las afirmaciones psicológicas, o en la aceptación de otras versiones que se pueden confirmar para mejorar la calidad de los conocimientos.

Creemos pertinente añadir a lo dicho, que la producción de conocimientos psicológicos sobre la educación especial depende de otras condiciones sociales y que adoptan la forma de supuestos filosóficos: ciertas tesis ontológicas y epistemológicas que orientan la elaboración de investigaciones y de instrumentos psicológicos. Estas conforman un "marco epistémico" (en adelante ME) de cualquier programa de investigación, un carácter más abstracto y básico que las hipótesis o los métodos específicos de una disciplina (Castorina, 2008). Se trata de creencias filosóficas, algunas originadas en el pensamiento moderno y marcadas directa o indirectamente por la cultura y las relaciones de poder en la sociedad (Piaget y García, 1981)

El ME incluye los compromisos acerca de lo "que hay" en el mundo de los fenómenos psicológicos (tesis ontológicas) y de cómo conocerlo (tesis epistemológicas), de un trasfondo de ideas vividas por los investigadores, más que una teoría filosófica explícita, algo así como "su sentido común académico" que les permite recortar ciertos problemas o volver a otros invisibles.

Las creencias ontológicas originadas en el pensamiento moderno, más precisamente en la filosofía de Descartes, separaron dicotómicamente la representación interna y el mundo exterior; el individuo del contexto social, la naturaleza de la cultura, para luego intentar vincularlos. De este modo, la conformación de la psicología del desarrollo y de la educación fue presidida por preguntas sobre qué factores eran responsables del cambio psicológico; acerca de si las competencias de los alumnos provenían de la naturaleza o bien del mundo exterior; cuánto derivaban las habilidades de los alumnos de la herencia y cuánto de la experiencia. Además, se afirmaron tesis ontológicas acerca de la naturaleza misma de los fenómenos que se estudian, por ejemplo, que los fenómenos mentales son biológicos, que en última instancia se puede reducir la actividad intelectual a habilidades o capacidades que son genéticas, que son derivadas de nuestra historia evolutiva. Esta es una tesis ontológica reduccionista que es complementaria del dualismo cartesiano de cuerpo y alma y ha estado sosteniendo intelectualmente las ideas de los psicólogos.

Respecto de la educación especial, los psicólogos apelaron a una disociación tajante de los fenómenos neurológicos con respecto a la inserción de los niños en las prácticas socio culturales, para dar cuenta de las dificultades de aprendizaje o para establecer una continuidad entre los déficit iniciales y las "discapacidades" en los niños sordos; respecto del Déficit Atencional, lo caracterizaron como un "disturbio de aprendizaje", lo que escapa a las normas es transformado en dolencia, en un problema individual derivado de dificultades en el funcionamiento del sistema nervioso; en lo referido a los modelos de evaluación psicométrica utilizados por los psicólogos escolares en la educación especial,

se presupone una disociación filosófica "implícita" entre naturaleza y cultura, de dónde la postulación de la existencia en el individuo de características cognitivas fijas y mensurables. Por ello, la evaluación diagnóstica de los niños con dificultades de aprendizaje permite establecer sólo comparaciones sobre el rendimiento en los problemas -propuestos en la técnica de evaluación- respecto de los de otros individuos. Pero este enfoque deja por completo de lado a las situaciones del aula, o las dificultades del niño en relación con las tareas escolares. Se está suponiendo que el niño "tiene problemas" y no que el niño deviene en dificultades (con intervención de sus rasgos biológicos) mientras transita la experiencia educativa. Esta disociación tajante entre vida mental biologizada y contexto cultural es un ejemplo paradigmático del pensamiento de la escisión

En general, las tesis ontológicas de la escisión convergen -y muy probablemente se articulen- con las prácticas de poder instituidas en salud y educación, ya mencionadas, para provocar la visión naturalizada de las competencias intelectuales, las aptitudes o el desarrollo de los conocimientos (Castorina, 2008)

Desde el punto de vista epistemológico, las teorías naturalistas o las ambientalistas en psicología del desarrollo y de la educación, se basaron en la creencia de que hay un registro neutral de los hechos y que se puede luego vincularlos por asociación en términos de causas y efectos, de modo que las primeras llevan de modo necesario y suficiente a los segundos. Las causas pueden adicionarse, por ejemplo los factores ambientales y los factores internos, para producir el efecto del comportamiento de los niños. Sin embargo, tales causas siguen siendo elementales, no forman parte de un entramado de relaciones mutuas. Este modo de pensar tiene dificultades para pensar lo más interesante y problemático del desarrollo psicológico, del aprendizaje en la escuela y de los fenómenos psicológicos de la educación especial: la emergencia de novedades en el aprendizaje, la aparición de conductas y logros en la actividad de los niños, cualquiera sea la índole de sus deficiencias. Más aún, la hipótesis de las habilidades innatas no logra dar cuenta acabadamente de las adquisiciones intelectuales de los niños, o sus dificultades, como sería el caso de los problemas de los niños sordos que serían causados linealmente por el déficit auditivo, una típica epistemología de las causas simples; tampoco si se postula su sumatoria con la experiencia exterior o los inputs culturales; las causas ambientales no pueden explicar la formación de los procesos psíquicos superiores, como el lenguaje o los conceptos cotidianos o científicos; el aprendizaje en contextos escolares –sean comunes o especiales- es inexplicable en los términos de un proceso de causas internas o puramente externas.

Ahora bien, no sólo encontramos el marco epistémico de la escisión en el dualismo y en el naturalismo, qu dan lugar a concebir a las habilidades, capacidades o competencias de los niños como disociadas de su vida cultural y de los contextos educativos. Hay otra forma de escisión en el pensamiento contemporáneo, que parte de una crítica justa al naturalismo o al dualismo, pero que sigue separando tajantemente lo biológico de lo cultural, lo individual de lo social, al dar relevancia

solamente a los fenómenos culturales o discursivos. Veamos con detalle esta tesis, que ha tenido cierta relevancia en la perspectiva posmoderna sobre la educación especial.

La concepción del mundo cartesiana ha producido una serie de dicotomías, de tal modo que los seres humanos están constituidos por entidades separadas, especialmente mente y cuerpo, pero también cultura y naturaleza, o individuo y sociedad. Los pensadores posmodernos han puesto en cuestión esas dicotomías, pero han afirmado que los daños o defectos que han sido clásicamente consideradas como biológicas o físicas, deben ser entendidos desde un punto de vista construccionista social, un intento linguístico discursivo que desafía la realidad del deterioro.

Hay autores actuales (Oliver, 2004) que al estudiar el retardo (yo diría también el sordo) no aceptan que se lo puede postular como siendo objetivo, sino que es aquello que nosotros interpretamos, en los términos de *"la gente que es vista por los otros como teniendo alguna forma de deterioro"* (Oliver, 2004, pág. 21). Se niega la posibilidad de capturar el origen, la fuente o la más profunda realidad más allá de los fenómenos, ningún proceso natural precede a la determinación social (Cahoone, 2002) En otras palabras, el construccionismo social ha llevado a sostener que los daños o las deficiencias no son primaria ni secundariamente biológicos, ya que nada existe a menos que sea nombrado en el discurso elaborado socialmente. Tal proclividad relativista niega la realidad fuera del discurso o el texto, todo está construido en las prácticas discursivas. Incluso los autores ponen entre paréntesis cada vez que se enuncian los "trastornos de aprendizaje", con lo que se pone de manifiesto el rechazo a cualquier posibilidad de reconstruir el origen o la más profunda realidad más allá del fenómeno. Ningún proceso natural precede al proceso de determinación social. Según Williams (1999), hasta el cuerpo es reducido a discurso y representación, tenemos solo "un cuerpo discursivo" y no un cuerpo objetivo.

Debemos aclarar que para nosotros, los daños o deficiencias son nombres para propiedades naturales, las que en su dependencia del contexto llegan a ser causa o son limitaciones funcionales para las actividades de aprendizaje. Siempre el daño del que hablamos (debilidad mental, sordera o ceguera, PC, etc) involucra elementos físicos, una condición que es indeseable respecto de un funcionamiento orgánico o social. Sin embargo, la discapacidad propiamente dicha es un fenómeno relacional que consiste en una relación entre un fenómeno natural y el mundo cultural circundante. Se trata, inevitablemente, de un constructo social: lo que distingue a la discapacidad de la deficiencia es que supone estructuras y mecanismos que no pueden ser reducidos a las características biológicas de los individuos, pero no puede ser reducida a puro "discurso" como en el constructivismo social (Vehmas y Makëlä, 2009). A este respecto, podemos evocar lo dicho a propósito de la sordera.

De acuerdo a lo afirmado hasta aquí tenemos que discutir la ontología de la deficiencia antes de profundizar en la discapacidad. Según John Searle (1995), hay rasgos del mundo que son propios, por ejemplo de la biología, y otros rasgos que son materia de reglas, de cultura y de sociedad. Así, el hecho de que alguien tenga una infección del apéndice es un hecho biológico, que existe

independientemente de nosotros; pero el enunciado de que alguien tiene apendicitis requiere de un lenguaje y de una institución (la medicina). Aquí sí que hay una genuina construcción social. De este modo, es correcto criticar la construcción del cuerpo y la deficiencia como puramente biológicos, pero esto no significa que la deficiencia sea primariamente socialmente construida. Sin duda, el diagnóstico de la trisomia 21 (síndrome de Down) tiene una historia social, con consecuencias para las vidas de los afectados. Sin embargo, más allá de que la trisomía 21 es una construcción social, es también un término para un hecho natural. Con independencia de cualquier construcción social, alguien tiene o no tiene una trisomía 21. En otras palabras, mientras la "diagnosis del Síndrome de Down" es una construcción social, la trisomía 21 es un hecho natural. Sin duda hay correlaciones estadísticas entre este hecho biológico y otros hechos biológicos. Pero este hecho involucra consecuencias que son sociales, el Síndrome de Down es una categoría social, el reconocerla en un recién nacido supone expectativas: 1) de cómo podría desarrollarse el ser humano; 2) que improbablemente desarrollará características que son deseables.

Sólo si se puede desentrañar la línea propia de desarrollo de la deficiencia y de la discapacidad, tenemos chance de enfrentar el tratamiento opresivo de los niños, porque si ese tratamiento se desmaterializa y queda limitado solamente al campo del discurso, no podemos enfrentar con éxito la batalla contra el poder médico. Sólo una visión no construccionista, sino materialista de la deficiencia, a la vez que una visión constructiva y social de la discapacidad, nos ayuda a cuestionar la opresión a que suelen ser sometidos los niños. Y esto al identificar la base material que requiere un tratamiento material, cosa que no sucede con la discapacidad. Si estos dos términos –la deficiencia y la discapacidad- no se interconectan y se elige uno u otro, el pensamiento de la escisión retorna.

Siguiendo el pensamiento de Searle, la deficiencia *"es frecuentemente un hecho bruto y un hecho institucional, y la discapacidad es un hecho institucional basado sobre una jerarquía de hechos que reposan sobre hechos brutos"*(Vehmas y Mäkelä, 2008, pág. 53) Además, como se ha visto, se pueden analizar las prácticas sociales opresivas, por ejemplo sobre los niños sordos, pero respecto de las construcciones socio políticas, no directamente sobre los daños o los *déficits* biológicos que no son por entero construcciones humanas.

El marco epistémico dialéctico

Cuándo un psicólogo estudia a "qué edad" aparece una habilidad o una competencia en los niños pequeños, está poniendo en acto la tesis que ellos tienen la capacidad o no la tienen, con independencia del contexto en que aparece. En cambio, cuándo se intenta pensar la emergencia de las ideas o habilidades infantiles o su modo nuevo de resolver problemas, se toma en cuenta su dependencia del contexto (Pintrich, 1994). La explicación de dicha emergencia requiere considerarla

en la interacción entre los componentes involucrados en el proceso de adquisición durante un cierto tiempo, pero siempre relacionada al contexto (incluido el escolar) en que se sitúa.

Pensar dicha emergencia de nuevas funciones psicológicas requiere de un nuevo ME que las haga visibles como problema central de la psicología del desarrollo y de la educación. Dicho ME se originó en las críticas a las posiciones dualistas y al reduccionismo naturalista en la obra de Leibinz y Hegel, así como en la filosofía contemporánea (Castorina y Baquero, 2005); en el plano epistemológico, han sido relevantes para la nueva estrategia intelectual los enfoques constructivistas de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, inspirados en Piaget (Castorina y Baquero, 2005); por su parte, la teoría del desarrollo de Vigotsky (1995) y la psicología social de Moscovici (2003) han contribuido a reintegrar dinámicamente al individuo en la sociedad, a articular la cultura con la naturaleza; finalmente, se pueden mencionar las corrientes que en las ciencias sociales han tomado distancia del objetivismo y el subjetivismo (Wacquant, 2005), así como la biología de la auto organización (Lewontin, 2001).

En términos generales, se afirma una ontología de las relaciones, ya que cada componente de la experiencia con el mundo sólo existe por la conexión constitutiva con su dual: lo intrasubjetivo con lo intersubjetivo, el organismo respecto de su medio cultural; la naturaleza con la cultura; en el plano epistemológico, el sujeto es dialécticamente inseparable del objeto, el conocimiento individual de sus condiciones sociales. Estamos ante una estrategia intelectual que subraya la relación bipolar de los componentes de la vida psicológica en sus interdependencias, en la "unidad dinámica de su diversidad".

En sentido amplio, surgen en la investigación psicológica contemporánea diversas orientaciones que enfatizan los aspectos contextuales de la actividad psicológica y rompen decididamente con la separación entre fenómenos mentales "en la cabeza" y el mundo exterior. Así, se pasa de un estudio de la aparición de una motivación o de una habilidad, en términos puramente cognitivos hacia su génesis en los términos de los entrecruzamientos entre la actividad individual y su contexto. La unidad de análisis deja de ser el individuo, con sus procesos mentales "internos", y se convierte en "los individuos en situación" o "los alumnos que operan con mediadores culturales", "el sujeto con el objeto de conocimiento escolar".

Hacia otra psicología implicada en la educación especial.

Antes hemos cuestionado en el caso de los niños sordos la escisión entre la naturaleza y la cultura con el consiguiente fracaso de reducir los problemas psicológicos de esos sujetos a la determinación puramente biológica. Por el contrario, desde el ME dialéctico del programa de Vigotsky se modifica sustancialmente el enfoque. Así, en lugar de alinear unívocamente a todos los procesos psicológicos, desde la adquisición de la marcha hasta el lenguaje, se considera que *"el desarrollo del niño*

constituye una unidad dialéctica de dos líneas esencialmente diferentes en principio" (Vigotsky, 1995, pág. 39) Es decir, el entrelazamiento dinámico entre la línea natural y la línea cultural es característico del desarrollo normal de los niños, pero dicha fusión no se encuentra en el niño con alguna deficiencia (sea debilidad mental, ceguera o sordera, por ejemplo) ya que aquellas líneas se disocian.

La hipótesis central de Vigotsky es que somos tanto naturaleza como cultura. No se podría decir que se trata que los hombres sean seres naturales a los que influye la cultura, sino que los fenómenos psíquicos superiores son reconstrucciones de la línea natural, debido a la apropiación de instrumentos culturales. La vida psicológica de la atención, la voluntad, la percepción, el lenguaje o la resolución de problemas suponen una explicación que no es puramente natural. Los procesos neurológicos y los fenómenos psicológicos madurativos se relacionan dialécticamente con la línea socio histórica de desarrollo.

Justamente, las vías colaterales de desarrollo culturales dan lugar a formas de conductas originales, por ejemplo, en el caso antes comentado de los niños sordos evaluados por adultos que utilizan el sistema de señas. Claramente, la apropiación de una herramienta cultural interactúa con el desarrollo natural deficitario del niño sordo y se genera por la interacción de las dos líneas del desarrollo un nuevo desarrollo que no es igual al desarrollo de los niños llamados normales pero es otro desarrollo totalmente genuino, específico, novedoso

De este modo, se producen por medio de nuevas formas comunicativas entre niños y adultos así como por el aprendizaje del sistema de señas, entre otros rasgos, un desarrollo peculiar, diverso y heterogéneo, con su propia plenitud. En otras palabras, se entabla una lucha entre las características específicas de los niños, en su variedad natural, y los procesos de apropiación cultural, en tanto son recíprocos pero asimétricos (Castorina y Baquero, 2005). Más aún, se produce *"una síntesis superior, compleja, aunque única"* (Vigotsky, 1995, pág. 45) e irreductible a sus componentes. Todo lo dicho acerca de los niños sordos y su proceso de aprendizaje, a partir del lenguaje de señas, ejemplifica perfectamente esta posición teórica: el trastorno tiene una base biológica, pero sin el proceso cultural de apropiación (del lenguaje de señas primero) son incomprensible las modificaciones que se producen. Esto supone la interdependencia, los cruces entre el desarrollo natural y el desarrollo socio cultural.

Otro tanto puede decirse del Síndrome de Déficit Atencional: desde el punto de vista de la escuela socio histórica, los fenómenos psíquicos no pueden ser considerados como inmutables y dados para siempre, hay un desenvolvimiento histórico de esos fenómenos, una relación de dependencia esencial con respecto a la vida y la actividad (Eidt y Calvo Tuleski, 2010). Así, en el bebé la memoria, la atención y la conducta son regidos por procesos biológicos (como procesos psíquicos elementales). A lo largo del desarrollo el proceso educativo recurre a instrumentos mediadores que actúan para romper

la asociación directa entre estímulo y respuesta. Esta mediación produce un salto cualitativo en las funciones inicialmente regidas por procesos biológicos, cambian las funciones psíquicas del infante, provocando una serie de funciones nuevas, relacionadas con la utilización del mencionado instrumento, suprime y hace innecesarios ciertos fenómenos naturales cuyo trabajo pasa a ser efectuado por el instrumento, modifica el curso y las diferentes características (intensidad, secuencia, duración) de todos los procesos psíquicos. (Vigotsky, 2008) Uno de los rasgos del uso de instrumentos es que promueve el desarrollo del carácter voluntario de los procesos psíquicos, lo que posibilita el dominio conciente de la conducta. Por ejemplo, la atención natural, de carácter instintivo reflejo se puede observar desde las primeras semanas de vida. Los estímulos externos suficientemente fuertes – luz brillante o ruido intenso- atraen la atención del niño, organizando su comportamiento. Tan luego esos estímulos desaparecen, el papel organizador de la atención se diluye, dando lugar a un comportamiento caótico. Sin duda, esta atención no satisface las condiciones de una atención sostenida y que la infancia inicia su vida en un mundo de objetos creados por el conocimiento social acumulado, condensado en esos objetos, lo que garantiza el desarrollo de las aptitudes específicamente humanas.

En esta perspectiva teórica una buena parte de los trastornos del aprendizaje ya no son comprendidos como fenómenos naturales puramente individuales y orgánicos, se explican por la apropiación parcial de la actividad depositada en las producciones humanas, materiales o intelectuales. Hay una estrecha relación entre las cualidades de las mediaciones realizadas por el adulto y el progresivo autodominio, sea de la atención o del autocontrol. La mayor o menor cualidad de estas mediaciones explicarían las diferencias individuales en el autodominio del comportamiento. Se trata de una interrelación entre los procesos orgánicos y los instrumentos mediadores.

Algo semejante sucede con la crítica de las evaluaciones estáticas de la actividad intelectual, dónde las respuestas a una única situación son entendidas como representativas de las aptitudes de los niños; donde hay una desconsideración de las respuestas de los niños a los procesos de enseñanza; dónde no se permite la interacción entre el entrevistador y el niño, no hay nada que considerar con un desarrollo asistido. Tales evaluaciones son culturalmente tendenciosas y sus reivindicaciones de validez y de confiabilidad son por lo menos discutibles.

Por el contrario, las evaluaciones dinámicas que derivan de la obra de Vigotsky se interesan por la idiosincrasia de los individuos, a diferencia de análisis basados en una norma establecida estandarizada; se orienta esencialmente hacia un estudio prospectivo de las posibilidades en lugar de ser puramente retrospectivo; la evaluación se basa en la Zona de Desarrollo Próximo: cualquier evaluación que no tome en cuenta lo anterior, que no explore los saberes y aptitudes en el proceso de adquisición asistida de saberes se limita a lo dado, a las aptitudes ya adquiridas; éstas fallan definitivamente en identificarlas ya que solo éstas pueden identificarse mientras alguien más

capacitado ayuda al menos capacitado. En otras palabras, con base en la teoría vigotskyana, la evaluación dinámica tiene los siguientes rasgos: Se critica la presuposición de que las habilidades intelectuales se desarrollan de modo regular y previsible, o lo que se espera de cada niño en cada edad o estadios predeterminados. Se fundamenta en la Zona de Desarrollo Próximo, lo que permite situar las evaluaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, interesa que se conozca el contexto socio afectivo del niño, esto es, se buscan formas más interactivas y cualitativas de evaluación. Se evitan los errores de los tests estandarizados que desdeñan los procesos y acentúan los resultados; que desconsideran las respuestas de los niños a la instrucción; que no ofrecen informaciones acerca de la intervención pedagógica (Daniels, 2005)

Una vez más, el desarrollo de cada uno (incluidos los niños con dificultades) supone una interrelación entre lo que sabe y lo que sabrá con ayuda de otro, entre el individuo y las condiciones sociales (y la transmisión social del saber) entre el sujeto del aprendizaje y la cultura que se le propone. Se rompe decididamente con el pensamiento de la escisión.

Incluso, podemos contraponer los legajos y la educabilidad del niño "textualizado" en las evaluaciones de muchos gabinetes escolares, con una perspectiva contextual. En dichas evaluaciones, el niño pasa de ser un alumno "en problemas" de aprendizaje a ser un alumno "con problemas", del cual la escuela "mide" su desajuste respecto de las expectativas escolares, en lugar de ajustar las actividades de los alumnos tomando en cuenta su diversidad. A ello se contrapone una mirada que ve al desarrollo desde una perspectiva como variaciones en las formas de comprensión de la cultura que se propone en sala de clase y de participación en una actividad cultural, una mirada que coloca al alumno en situación. Una mirada que no separa artificialmente lo que los niños responden de su historia en las participaciones en la vida escolar, en las prácticas escolares con el saber y los maestros (Toscano, 2006).

En síntesis, el ME dialéctico ha hecho posible plantear algunos problemas centrales para la educación especial, y orientar su resolución, a diferencia del ME de la escisión, en su forma dualista y reduccionista o en su forma posmoderna. El ME dialéctico por sí no garantiza la veracidad de las hipótesis de los investigadores, que deben recorrer todavía un largo camino hacia una construcción de la objetividad en el uso de la psicología. Sin embargo, tal modo básico de pensar nos acerca a una perspectiva diferente para formular problemas y a una metodología de elaboración teórica, el tipo de intervención de las restricciones institucionales sobre la construcción individual de ideas o funciones, los entrecruzamientos entre cultura y naturaleza en el desarrollo psicológico de niños normales y con dificultades.

Referencias Bibliográficas

- Baquero, R & Terigi, F (1996) “Constructivismo y modelos genéticos”, en *Enfoques*
- *Pedagógicos*, Serie Internacional, No. 12, Vol 4. Constructivismo y Pedagogía. Bogotá
- Bourdieu P (1999) : *Méditations pascaliennes*. Paris. Ed. Seuil.
- Burman, E (1998): *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid. Visor
- Cahoone, L (2002) “Introducción”, en L, Cahoone (ed.) *From Modernism to Posmodernism: an anthology*. Oxford: Blakcwell
- Castorina, J. A (2008) “La investigación psicológica en educación: prácticas sociales y razones epistemológicas”. *Cuadernos de Educación.* Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, No. 6, 13-30.
- Castorina, J.A y Baquero, R (2005) *La dialéctica en la psicología del desarrollo*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Daniels, H (2005) “Vigotsky and educational psychology: Some preliminary remarks”, *Educational & Child Psychology,* vol. 22, No. 1, 6-17
- Eidt, N.M y Calvo Tuleski, S “Trastorno de déficit de atençao/hiperatividade e psicología histórico- cultural”, *Cadernos da Pesquisa*, Vol. 40, No. 139, 121-146.
- Gould, S.J (1997) *La falsa medida del hombre*. Barcelona. Ed. Crítica.
- Hernstein, R & Murray, C (1994) *The bell curve. Intelligence and class in american life*. New York. Mc Graw Hill.
- Larrosa, J (1992) “Tecnologías del Yo y Educación” en J. Larrosa (Ed) *Poder, Escuela y Subjetivivación*. Madrid. Ed. La Piqueta.
- Lewontin, (2001) *Genes, Organismo y Ambiente*. Barcelona. Gedisa.
- Lunt, I (1994) “A practica da avaliaçao”, en Daniela, H: *Vigotsky em foco: presupostos e desdobramentos*. San Pablo: Papirus
- Moscovici, S (2003) “La conciencia social y su historia”, en J. A. Castorina (Comp) *Representaciones Sociales*. Barcelona. Gedisa
- Oliver, M (2004)”The Social Model in Action: If I Had a Hammer”, en C. Barner y C.Mercer (eds) *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*. Leeds. The Disiability Press
- Piaget, J & García, R (1981) *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. México. Siglo XXI
- Pintrich, P.R (1994) “Continuities and Discontinuities: Future Directions for Research in Educacional Psychology”, en *Educational Psychologist*, 29 (3), 137-148.
- Rose, N (2003) *Una historia crítica de la psicología*. www.elseminario.com.ar
- Searle, J (1997) *La Construcción de la Realidad Social*. Barcelona. Paidós.

- Skliar, C (1997): “Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a eduacaçao dos surdos”, en C. Skliar (comp.) *Educaçao & Excluçao*. Porto Allegre. Ed. Mediaçao.
- Toscano, A (2006) “La educabilidad y la definición del destino escolar de los niños”, en *Espacios en Blanco*, Facultad de Humanidades, Universidad del Centro de la Pcia. de Buenos Aires, No. 16, 153-185.
- Wacquant, (2005) “Hacia una praxeología social: La estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu”, en P. Bourdieu y L. Wacquant: *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires. Siglo XXI
- Vehmas,S y Mäkelä,P (2009) “The ontology of fisability and imairment: a discusión of the natural and social features”, en *Arguing about Disability. Philosophical Perspectivas*. London Routledge
- Vigotsky, L (1995): “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”, *Obras Escogidas*, Vol. III. Madrid:Visor/MEC.
- Vigotsky, L (2008) “El método instrumental en psicología”, en B.Schneuwly y J.P. Bronckart *Vigotsky Hoy*. Madrid. Ed. Proa
- Walderkine, (1985) “Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana”, en J. Larrosa (Ed) *Escuela, Poder y subjetivación*. Madrid. Ed. La Piqueta.
- Williams, S. J (1999) “¿ Is Anybody There? Critical Realism, Chronic Illness and the Disability Debate”, *Sociology of Health and Illness*, 21: 797-819

EDUCACIÓN INCLUSIVA: EVOLUCIÓN CONCEPTUAL, CONSTRUCCIONES Y CONTRADICCIONES

Stella Caniza de Páez[1]

INTRODUCCIÓN:

Hagamos un recorrido de reflexión acerca de la situación actual de la educación especial y especialmente de la educación inclusiva, recordando parte del pensamiento que hace más de dos décadas orientaba las acciones educativas relacionadas con la problemática de la discapacidad y su efecto en las personas.

1) MISIÓN Y FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL:

Hace casi 25 años, decíamos que podíamos marcar dos nuevos roles de la modalidad de la educación especial:

A) Delinear las acciones tendientes a favorecer la integración a las escuelas comunes, de todos aquéllos que tuvieran un desarrollo tal, que les permitiera beneficiarse de la oferta de las mismas, aunque requirieran del apoyo de un maestro integrador.

Sin embargo, la tendencia generalizada era hacer en primer lugar una selección de los alumnos, a partir de la etiología de la discapacidad.

B) Aumentar las prestaciones de las escuelas especiales, favoreciendo el acceso a la educación de niños y jóvenes que, por la severidad o complejidad de sus cuadros, no cumplían las pautas de ingreso fijadas y por ende, no recibían servicio educativo. Nos referimos particularmente como quienes presentaban severos trastornos de personalidad, a los deficientes mentales severos y a los multidiscapacitados. Este cambio ya estaba por entonces en proceso de concreción.

Contradicciones: Hoy no nos expresaríamos en esos términos, ni pensaríamos que la integración puede o no darse a partir de la patología que afecte a la persona, sino escuchando cómo esa persona elige educarse, cómo acompaña la familia y cuáles son las barreras que coloca o levanta el entorno.

Pero sin embargo, aunque se reconoce la imprescindible participación de un equipo de apoyo a la integración, no hay estrategias adecuadas en todas las jurisdicciones, relacionadas con la manera de llevarlas a la práctica, de manera que se logre responder adecuadamente a la demanda.

Efectivamente y a modo de ejemplo, podemos pensar en acuerdos que hagan viables las intervenciones de apoyo a la integración, que por Ley 24901 corresponde que la seguridad social

[1] Máster en Integración de Personas con Discapacidad, Universidad de Salamanca. Docente de la Licenciatura en Educación Especial, UNSAM. Ex Directora Nacional de Educación Especial. Miembro fundador de FEPI Centro Dra. Lydia Coriat. Miembro fundador, presidente honorario y docente de FUNDAL.

ofrezca. Estos acuerdos deberían facilitar la intervención de agentes de apoyo, aunque los mencionados profesionales no formen parte de las plantas funcionales de las escuelas. Sin embargo, todavía no se ha logrado cabalmente.

Tampoco hay claridad respecto a la reglamentación que está en proceso de concreción, relacionada con la prestación ofrecida por "equipos" de apoyo (no ya sólo por maestros integradores) y la necesaria delimitación de funciones entre los mismos y los equipos clínicos que podrían atender a un alumno fuera del sistema educativo.

Las escuelas de educación especial han tendido a ofrecer apoyo para la integración a escuelas comunes desde hace años, manteniendo en sus aulas a quienes, por diversidad de situaciones no se han orientado hacia escuelas comunes.

Sin embargo actualmente hay quienes sostienen que las escuelas especiales tienen que desaparecer sin aclarar cuál sería la prestación educativa para los más severamente afectados o para quienes requieren intervenciones más específicas o aún individuales.

Pensar en las personas más afectadas o con discapacidad de expresión múltiple, exige seguir reafirmando que la educación en sentido amplio, siempre es capaz de mejorar la calidad de vida de cada persona, aunque se la ofrezca en ámbitos distintos.

El concepto de comunidades de aprendizaje no está suficientemente desarrollado y todavía abrir las escuelas para la fluida interacción hacia el afuera, requiere acciones mucho más constantes, de manera de poder encontrar distintas ofertas en cada comunidad, para que todos puedan seguir aprendiendo.

Heterogeneidad y educación:

En la década del 80, todavía el saber popular mantenía la vieja idea de que para enseñar y para aprender los grupos escolares más adecuados deberían ser homogéneos.

La diversidad, cuando era evidente, no se aceptaba o por lo menos no se alentaba para formar parte de un grupo, ni en la escolaridad común ni tampoco en la especial.

En realidad, los grupos nunca fueron homogéneos, porque los seres humanos somos heterogéneos por definición. La cuestión es que, para lograr "grupos homogéneos", la singularidad de cada uno no se consideraba, casi no se veía o no se la tenía en cuenta.

Hoy sabemos que hablar de escuelas para todos, para todos y cada uno, no implica negar las diferencias, sino lograr, que, respetándolas, cada uno pueda llegar a ser un Sujeto con posibilidades de elegir, expresar sus deseos y ser respetado y considerado en sus manifestaciones.

Hannah y Parker reconocen que no sólo las capacidades de los niños deben ser tenidas en cuenta para tomar decisiones de cómo educarlo. Factores de tipo ambiental pueden limitar sus posibilidades en determinado marco escolar, como la realidad institucional, las características de los educadores, los

apoyos disponibles y reacciones posibles del niño frente a las dificultades que puedan generarle una clase común u ordinaria. La inversa también es válida.

Creemos fehacientemente en el derecho a elegir, que tiene cada persona y cada familia.

Si la real integración en aulas convencionales es posible, deseada y asumida con responsabilidad, la experiencia que significa para todos los miembros de la comunidad educativa es altamente positiva, respecto a los valores que implica la respetuosa relación con el otro y los logros de aprendizaje que pueden demostrar los alumnos integrados.

En algunos lugares hay más experiencia en la integración de personas con discapacidad física, en otros con quienes tienen problemas motores, sensoriales o discapacidad intelectual o mental. Las variables son todas; las opiniones no siempre son coincidentes. Los resultados deben analizarse individualmente. Depende de cada alumno, la historia que le tocó vivir y su entorno.

No responde a la clasificación dada por deficiencias, como se lo ha hecho tradicionalmente. Vale la pena preguntarse: ¿Los cuadros puros existen? Cada ser humano es mucho más que aquella parte de su organismo que no funciona como el de la mayoría y valorar la singularidad es una estrategia insustituible para alejarse del riesgo de la iatrogenia.

Sin embargo, se siguen pidiendo pronósticos de educabilidad y los mismos son frecuentemente realizados a partir de los diagnósticos médicos iniciales.

¿Cómo se podría afirmar a priori, cuáles y cómo serán los procesos de aprendizaje de cada alumno, sin tener en cuenta o sin conocer la historia que le tocó vivir ni tampoco las circunstancias o estrategias de enseñanza que se le ofrecerá?.

Desde lo filosófico – conceptual, cuando se habla de la vida de las personas con discapacidad y su derecho a educarse en escuelas comunes, pocos, muy pocos, rechazan la idea. Desde lo explícito, la mayor parte de las personas, dan por supuesto que esto debe ser así. Sin embargo, tan masivo apoyo empieza a mostrar fisuras, cuando el planteo los involucra en lo personal.

Padres de hijos convencionales ven con desconfianza que su hijo sano y perfecto comparta la vida con "los otros".

Maestros que dicen avalar la idea, encuentran mil razones para demostrar por qué, en su escuela o en su aula, mejor no. Aparecen razones organizativas, el número de alumnos por aula, los magros sueldos docentes y la obligación de asumir nuevos compromisos laborales, la falta de información o capacitación en servicios, barreras arquitectónicas, etc., etc. Datos de la realidad que sin duda son limitantes, pero que se los engarza en una red de significaciones que los excede y magnifica.

Pasados los más de 25 años en los que nos ocupamos de estas cuestiones, las pretendidas justificaciones para limitar la educación inclusiva aún están presentes. Mucho menos en los discursos. Apenas un poco menos en las prácticas.

En aquellos días, decíamos que las escuelas no deberían constituirse en unidades cerradas, ni impulsar a los alumnos para que cayeran como paracaidistas en las escuelas comunes. Defendíamos la necesidad de que la integración se realizara con los aportes de los especialistas en educación especial, para apoyar al niño con problemas en escuelas de modalidad regular, en todas las actividades áulicas, programáticas o extra programáticas ofrecidas al grupo de pertenencia. Esto implicaba partir de que el pequeño discapacitado estuviera en condiciones de participar, compartir y competir con los otros, de alguna manera. Integración para la acción conjunta, ofreciendo siempre los apoyos necesarios.

Nuevamente, si pensamos en lo acontecido a lo largo de las décadas en cuestión, nos encontramos con otra contradicción: *El apoyo devino en dependencia*. Dependencia de los alumnos del o de los agentes de apoyo, y dependencia de los maestros de grado del personal de apoyo.

Como consecuencia, los alumnos "integrados" reportan a los que consideran "sus maestros", los que le brindan apoyos, los maestros de grado tienden en su mayoría a desentenderse de los aprendizajes de los mismos y los docentes de apoyo intentan paradójicamente, que cada uno de *"sus alumnos"* sea uno más entre *"los otros"*.

Bushell decía: *"La integración planificada, con servicios y programas adecuados, puede ser una gran ventaja. Pero la integración basada en esperanzas piadosas, sería un desastre"*.

Hoy podríamos aplicar aquí lo que nos trajo Jorge Steiman a estas mismas Jornadas de la RUEDES, preocupado porque cunde una idea lamentable, que se escucha frecuentemente:

"Aunque aprenda poco, por lo menos, va a la escuela". "**Síndrome del *porlomenismo*".** Valga el neologismo.

No aceptamos que se piense que basta con que los alumnos con discapacidad concurran a escuelas comunes. Esta concurrencia tiene que tener el correlato necesario en los logros de aprendizaje imprescindibles, para que cada uno pueda tener una vida de real participación en la comunidad.

Hoy no se duda de la necesaria interacción entre educadores comunes, docentes especializados y otros profesionales que constituyen los equipos cuyas intervenciones, permiten mejorar la calidad de la oferta que se ofrece a los alumnos cuyas particulares necesidades y demandas exigen estrategias específicas.

Sin embargo hay quienes opinan que simplemente hay que cerrar las escuelas especiales, por una cuestión de derechos humanos. También se pone en tela de juicio la inversión edilicia y el equipamiento de las mencionadas instituciones.

¿Cómo seguir entonces defendiendo la idea de que las escuelas especiales han de continuar transformándose en centros de recursos, tanto materiales como humanos, para dar igualdad de oportunidades de aprender en escuelas inclusivas a todos y cada uno de los alumnos, siempre en el marco de la equidad?

En aquellos años, se decía con cautela: *"Integración en el sentido más amplio, tendiendo a la socialización e inserción comunitaria, pero sin caer en el peligroso simplismo de suponer que integrar es "mandar" al niño con problemas a la escuela común, como un modo más económico de resolver la educación de los alumnos discapacitados".*

Sin embargo, vemos que se repite el mensaje de cerrar las escuelas especiales, en lugar de repensar y reorganizar sus funciones, aunque como lo demuestra la vieja experiencia italiana y la muy actual de Brasil, el efecto inmediato de tal acción, es que muchos alumnos quedan fuera del sistema educativo.

¿A qué DERECHOS HUMANOS se refieren los que hablan de cerrar las escuelas de un solo plumazo? Seguramente al derecho a educarse en escuelas comunes, derecho este que compartimos y defendemos, siempre que garantice aprendizajes significativos y no se llegue a conformar con que ***por lo menos va a la escuela.***

Cierto es que por mucho tiempo se puso el acento en la sociabilización de los alumnos, como objetivo máximo y casi podríamos decir único de los procesos de integración escolar. Sin embargo, hemos construido la idea de que no hay socialización sin aprendizajes, ya que sólo compartiendo saberes, alguien puede sentirse miembro de una comunidad. Y digo saberes y no sólo conocimientos escolares.

2) ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD:

La educación común debe partir de reconocer, aceptar y respetar la heterogeneidad que aparece en todo grupo escolar. Esta heterogeneidad es producto de variables individuales que al ser tenidas en cuenta, darán a cada alumno mejores oportunidades para apropiarse de los contenidos escolares.

Cuando la heterogeneidad está representada por cuestiones muy evidentes, plasmada en alumnos con demandas o necesidades educativas muy especiales, relacionadas con diferencias socio económico culturales o funcionales, niños de grupos migrantes, de otras etnias, etc. se plantea la problemática de la atención a la diversidad.

La diversidad existe en los seres humanos y la heterogeneidad debe ser considerada como un valor. ¿Cómo atender entonces a esta realidad insoslayable?

Si hacemos un análisis comparativo entre un documento sobre integración escolar, que circuló en aquella época y el Plan Nacional de Integración de la República Argentina, presentado por la Dirección Nacional de Educación Especial, allá por 1987, podemos ver que:

- En el documento mencionado se pone el acento en la necesidad de modificar previamente la realidad de la escuela común, como condición para las acciones de integración.
- En el documento argentino, se fundamentan teóricamente los valores de los procesos de integración, desde la Filosofía, la Psicología y la Pedagogía, quedando las estrategias para concretarlos, más librados al accionar de todos los actores, sin desconocer la necesidad de

innovaciones en la organización escolar y la adecuación impostergable de las políticas para la educación.

Pero los niños en proceso de escolarización no pueden esperar grandes transformaciones estructurales que han sido y siguen siendo muy lentas. ¿Cómo iniciar o seguir abriendo caminos?

Más de 20 años después, el dilema se mantiene.

¿Los cambios deben generarse y "bajar" a las escuelas desde la política gubernamental?

¿Los cambios que "suben" propuestos desde las bases, deben ser escuchados y llevados a la práctica?

¿De quién es la responsabilidad?

¿De quién la autoría?

¿Es lo que baja, es lo que sube o es el equilibrio logrado con reflexión compartida y decisiones tomadas por consenso?

Escuchamos a los docentes muy frecuentemente parapetarse detrás de reglamentos que sienten como restrictivos, y por lo tanto, los inmoviliza.

Escuchamos a los responsables políticos que justifican la inmovilidad, considerándolas producto de la amenazante reacción de los gremios que representan a los docentes.

Sea por lo que sea, al decir de Jorge Steiman el docente es cada vez más un “pasamanos”, ofertando lo que “dicen” los lineamientos curriculares y abandonando su rol protagónico como profesional de la educación.

Es como si se hubiera ido perdiendo la pasión por enseñar, la convicción ética de que asumir las responsabilidades profesionales hace al ejercicio de la función.

3) <u>DISCAPACIDAD, SUJETO Y ENTORNO</u>:

Compartamos algunas ideas:

- Ya promediando el siglo pasado, Feuerstein, conociendo los principales factores causantes del bajo desarrollo cognitivo, planteaba que haciendo uso de un conjunto de ofertas tendientes a proveer al individuo de oportunidades de experiencias de aprendizaje mediado, se podrían superar estas barreras y limitar los efectos de esos factores, dando lugar a cambios significativos en la dirección del desarrollo previsto.
- Hoy está demostrado que la plasticidad neuronal permite que zonas dañadas sean reemplazadas en su función por otras y que los diagnósticos ya no pueden tener pronósticos cerrados y menos aún, ser puestos en el lugar de las sentencias.
- Sin embargo, todavía hay quienes piensan en relación a los que tienen en común la misma problemática funcional, a quienes tienen el mismo diagnóstico, que funcionan o son como clones y que lo que sirve para uno sirve para todos.

- En casos extremos, se decide a partir de esa idea preconcebida, a qué grupo de personas **SÍ** y a qué grupo **NO**, se les puede dar la oportunidad de educarse en las escuelas regulares.
- La redefinición de la discapacidad, en el sentido de considerarla como el resultado de la interacción entre un individuo con deficiencia y su entorno, nos obliga a repensar las prácticas.
- La redefinición de la discapacidad puede leerse en documentos internacionales como la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), avalados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. También ha sido fundamentada por diferentes teóricos.

A pesar de ello, todavía es frecuente seguir manteniendo la tipificación de las personas por patologías y organizar las intervenciones, sin centrar la mirada en cada Sujeto, su singularidad y sus circunstancias ni reconocer la importancia de las barreras o facilidades que se le imponen u ofrecen.

4) FORMACIÓN DOCENTE:

La formación docente y la capacitación es servicio, permite que una filosofía integradora se generalice y permita un cambio actitudinal.

Sin embargo, los planes de estudios para la formación inicial de los futuros docentes, en muchos casos desconocen los nuevos paradigmas y de educación inclusiva casi no se habla.

A la mayoría de los estudiantes y a no pocos docentes ya recibidos, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad y la LEY 26378 que la ratifica, les resulta algo tan alejado de su práctica como desconocido, sin comprender que ninguna acción será legal, si viola el articulado o espíritu de la Ley, siendo necesario incluso modificar o derogar cualquier norma anterior que la contradiga.

5) ACCESIBILIDAD:

Las barreras arquitectónicas son un ejemplo claro de lo que se remarca como dificultades para la integración escolar y comunitaria. Es evidente que algunos edificios escolares tienen una infraestructura inadecuada para el desplazamiento de alumnos de movilidad reducida, pero nada soluciona una rampa si del otro lado no hay otro permeable, dispuesto a correrse, para dejar junto a sí mismo un lugar para una persona discapacitada.

El desmoronar barreras tiene que tener al final un camino abierto que conduzca a una verdadera preparación para la vida. Una posibilidad real de acceso al mundo del trabajo. Un derecho sin tabúes a vivir plenamente, en todo sentido, como adultos.

Al decir de Javier Tamarit, ser adulto significa simplemente, saber vivir.
Las barreras arquitectónicas no se levantan, porque no está presente en toda su magnitud la urgencia de realizar las reformas necesarias para que la circulación por cada rincón de la comunidad sea posible para todos.
Cabe señalar que las barreras arquitectónicas no son las únicas barreras que limitan la accesibilidad de las personas con discapacidad y hoy se incluyen en un conjunto de cuestiones más abarcativas, como las barreras que limitan la posibilidad de interacción y comunicación.
Entre estas últimas podemos mencionar, como nos dijo en estas Jornadas la Lic. Beatriz Celada, las barreras pedagógicas, que existen y que hay que conocerlas y reconocerlas para propiciar los cambios necesarios. Sin embargo, frecuentemente quedan sólo en la queja y como estamos hablando del “colectivo sin voz pedagógica", es posible hacer “oídos sordos” a sus particulares demandas y necesidades.
La Convención incluye entre sus partes resolutivas la accesibilidad en su sentido más amplio. Pero su cumplimiento pleno está aún lejos de concretarse.
Es difícil cambiar los viejos modelos, los paradigmas tan arraigados, aceptar que lo que se venía haciendo tiene posibilidades de ser mejorado.
Aunque la baja calidad de vida de los adultos con discapacidad nos muestra que nos hemos equivocado bastante, sigue siendo difícil lograr las transformaciones necesarias, porque, como ya sabemos y lo hemos dicho tanto, la subjetividad de las personas y los conocimientos tan arraigados, no se cambia por decreto, aunque se trate de una Convención Internacional.

6) LAS EVALUACIONES:

Hay que tener en cuenta que no sólo deben valorarse los éxitos en el aprendizaje y tampoco evaluarse únicamente los resultados de las pruebas escolares.
Los programas rígidos predeterminados y la búsqueda por todo o nada del cumplimiento de objetivos planificados, deben reemplazarse por currículos flexibles dando lugar a que todos y cada uno amplíen sus aprendizajes y se los valore también por su interacción con otros y con la aplicación de sus conocimientos, en la dinámica de las circunstancias cotidianas.
Hoy se discute fervientemente acerca de la evaluación, promoción y acreditación de los aprendizajes, tanto para los alumnos integrados en escuelas comunes de diferentes niveles, incluyendo el secundario, como para quienes continúan en escuelas especiales.
Se debate permanentemente, pero no hay acuerdo en las distintas jurisdicciones, acerca de una cuestión tan determinante. Tampoco dentro de cada jurisdicción.

Un derecho tan claro, como es que las personas que cursan estudios siempre obtienen algún tipo de reconocimiento de lo realizado, ha sido y aún es marcadamente limitado para las personas con discapacidad.

7) PENSANDO EN EL DESPUÉS DE LA ESCUELA:

Nos quejamos de la insensibilidad de la comunidad por los pocos empleadores que están dispuestos a ofrecer empleo o aún solamente trabajo, a las personas con discapacidad. Pero seamos sinceros ¿hemos preparado desde la educación especial tradicional a los jóvenes y adultos para que estén realmente en condiciones de participar en el mundo laboral?

Sin embargo, es aún impensado en muchos lugares de nuestro país que la formación laboral devenga en una educación integral e integradora, ofreciendo los conocimientos de las ciencias básicas que sostiene toda acción.

Nuria Illán Romeu nos mostraba en estas Jornadas, cómo en la cocina, se puede aprender matemática, lengua, física, química, nutrición, etc., corriendo las actividades de la pura manualidad, hecha muy frecuentemente de forma mecánica, sin saber muy bien para qué, por qué y sobre todo, sin disfrutar de poder elegir y decidir.

Nicola Cuomo nos ofreció en Granada, en el Congreso sobre Síndrome de Down 2010, una reflexión, acerca de una actividad cotidiana, como es preparar café. Cuomo nos recordaba que hemos dedicado años a lograr que los alumnos de "formación laboral" aprendieran la "técnica" de preparar café, de no quemarse, de poner la medida adecuada de agua y café. Lo que no nos propusimos es que aprendieran a decidir, que supieran qué pueden elegir, cuándo y con quién tomar café, cuándo no hacerlo y también que se puede decidir no preparar el café, sino salir para tomar un cafecito en un bar que resulte agradable.

Otras cuestiones tales como las pasantías formativas, como último momento de la educación integral para jóvenes, que implica afianzar actitudes y aptitudes laborales y llevar el saber a la práctica, están siendo limitadas por la supuesta e inexacta restricción que se supone se desprende de la nueva Ley de Pasantías Laborales. Ante el temor, mejor abstenerse y dejar de lado las innovaciones. ¡Cómo cuesta cambiar los paradigmas!

Hoy, como ya hemos dicho, nuestras acciones deben enmarcarse en la Convención… (Ley 26378). Sin embargo sigue discutiéndose especialmente su art. 12, sobre la igualdad ante la Ley.

Es promisorio que se esté cuestionando el juicio para llegar a la curatela, como acción generalizada y masificante, que convierte en muertos civiles a quienes deberían ser simplemente ciudadanos y por lo tanto, solamente, saber vivir… como lo dice Javier Tamarit.

Por lo tanto, partiendo de la base de:

- que todos somos iguales en cuanto al valor como personas y también ante la Ley, a pesar de las diferencias individuales,
- que el reconocimiento de las particularidades y el respeto por las mismas nos permite vivir como seres sociales,

afirmamos que el derecho de las personas con discapacidad a compartir la vida, a crecer entre todos, no puede estar subordinado a que le den permiso para ejercerlo. *Simplemente, tienen que ejercerlo*.

Educación permanente o educación en todos los momentos de la vida:

Todas las personas consideradas “sanas” o “normales", deciden discrecionalmente si quieren realizar un “curso” o “capacitación", para mejorar su calidad de vida, sea por necesidad o por placer. Este también es un derecho de las personas con discapacidad, sin que esto signifique su permanencia de por vida en las escuelas.

Sin embargo, no está claro en los reglamentos de las diversas jurisdicciones, cómo incluir el apoyo para que las personas con discapacidad logren esos aprendizajes, que todos podemos hacer a lo largo de toda la vida, como está demostrado desde las neurociencias.

Estos apoyos, tan necesarios para quienes siguen teniendo el impulso de continuar aprendiendo, quedan frecuentemente por fuera del sistema educativo y tampoco están facilitados en otras instancias de las comunidades de aprendizaje.

8) EJES PARA LAS REFLEXIONES Y DISCUSIONES ACTUALES:

- Concepto de diversidad socio económico cultural y *funcional.*
- La familia y su protagonismo. La Educación comienza en la prehistoria del niño y termina con la muerte. Educar es criar, cuidar, alimentar, acompañar y sostener el desarrollo, instruir, producir cambios. ¿Cuándo, cómo y dónde comienza entonces la integración?
- La escuela no es la única que educa. El concepto de comunidad de aprendizajes debe generalizarse y valorar todo lo que puede ofertar.
- ¿La integración supera la inclusión?
- Procedencia, dependencia y rol de los equipos escolares de apoyo. Relación con los equipos clínicos.
- Relación equipos de apoyo / alumnos integrados: La función del maestro de apoyo o integrador, sigue siendo frecuentemente demandada como ejercida a partir de su presencia permanente junto al alumno “integrado” dentro del aula, con todas las negativas consecuencias conocidas, tanto para este alumno como para sus compañeros.
- Relación maestros de comunes / alumnos integrados. "Sin amor, sin una profunda empatía afectiva entre maestro y discípulo no hay enseñanza…” Al igual que en “El banquete” de Platón, Foucault creía que no se aprende nada importante si no hay seducción.

- Las escuelas inclusivas no existen. Hay escuelas en proceso de inclusión, como nos dice Mel Ainscow. Esto es así porque se fija un horizonte y cuando se cree que el horizonte está cerca, las múltiples situaciones cotidianas muestran que el proceso será de enriquecimiento continuo e infinito y el horizonte pensado nunca será alcanzado aunque siempre repensado.
- El trabajo cooperativo entre alumnos es una herramienta fundamental para favorecer la verdadera integración.
- El trabajo con las familias y el reconocimiento de las mismas como participantes activas del hecho educativo debe ser revalorizado.
- La formación inicial docente exige pedir a las universidades que preparen docentes para el Siglo XXI y no para el Siglo XIX. (Mel Ainscow)
- La superación total de la etapa en la que los alumnos con discapacidad fueron "visitas" en las escuelas comunes. (Mel Ainscow). Es un compromiso ético. Esto permitirá que realmente estos alumnos formen parte de la comunidad educativa, sin restricciones, pero sí con la disponibilidad de los apoyos que demanden.

Cambiar paradigmas es muy difícil. Pero podemos apoyarnos en Almafuerte para seguir intentándolo:

"No te des por vencido, ni aún vencido.
No te sientas esclavo ni aún esclavo.
Trémulo de pavor, piénsate bravo
Y arremete feroz, ya mal herido-"

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. - (1999) "Tendiéndole una mano a todos los estudiantes. Algunos retos y oportunidades" en: Verdugo Alonso et al. "Hacia una nueva concepción de la discapacidad" AMARÚ. Salamanca.(2001) *Hacia escuelas eficaces para todos* .dic. Narcea. España.
- Almafuerte. Palacios, P.B. (1854/1917). "Piu Avanti".
- CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud) (2001) OMS. OPS. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ley 26378.
- Etxeberría, X. (2008) "La condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual" Ed. Universidad de Deusto. País Vasco. España.
- Feuerstein y Rand (1974) "Experiencias de Aprendizaje mediado". Instituto Superior S. Pio X. Chile.

• EJES TEMÁTICOS: PANELES DE EXPERTOS / PONENCIAS

Eje 1:

EL EJERCICIO DEL ROL PROFESIONAL DOCENTE COMO COMPROMISO ÉTICO.

- PANELES DE EXPERTOS
- PONENCIAS

Eje 2:

LA EDUCACIÓN DE ADOLESCENTES Y ADULTOS: TRANSMISIÓN DE CULTURA Y CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO.

- PANELES DE EXPERTOS
- PONENCIAS

Eje 3:

LA FAMILIA Y OTROS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS: PARTICIPACIÓN, COMUNICACIÓN E INTERCAMBIO.

- PANELES DE EXPERTOS
- PONENCIAS

Eje 4:

LA ESCUELA INCLUSIVA COMO CIMIENTO DEL RESPETO A LA DIVERSIDAD Y DE LAS INTERVENCIONES SOSTENIDAS, EN EL MARCO DE LA INTERDISCIPLINA.

- PANELES DE EXPERTOS
- PONENCIAS

• PANELES DE EXPERTOS: Eje 1

EL EJERCICIO DEL ROL PROFESIONAL DOCENTE COMO COMPROMISO ÉTICO.

LA EDUCACIÓN ENTRE LAS VOCES QUE TUERCEN DERECHOS… UNA VEZ MÁS

Nadia Heredia [1]

Como provengo del área filosófica me pareció significativo, partir para el análisis del *ejercicio del rol profesional docente como compromiso ético,* de uno de lo más importantes filósofos en Política y en Ética de la filosofía occidental, estoy hablando de Aristóteles. Para Aristóteles es imposible separar lo político de lo ético, en tanto ambos aspectos son pilares constitutivos de la *praxis* humana. Lo que estamos planteando aquí son varios puntos importantes. Primero, que toda práctica humana es social, en tanto que al vivir en comunidad nuestras acciones involucran *siempre* de alguna manera a Otros-as. De hecho la categoría política proviene del término griego *polis*, que era el ideal de ciudad perfecta. De esta *polis* griega nace nuestra concepción occidental de democracia, en donde lo que es público, es decir lo que es de interés común, se debate en la plaza pública.

Aquí hay que hacer una salvedad necesaria y es que en este debate solamente tenían voz y voto los hombres, los ciudadanos de la *polis* –que no incluía a los esclavos, a las mujeres por considerarlas irracionales y a los jóvenes por carecer de experiencia suficiente para tener sabiduría-. Sin embargo, y este es un segundo punto importante, lo que se rescata del espíritu griego es que lo que era de interés común se debatía públicamente, en el más enriquecido sentido que desde nuestras concepciones de democracia podemos darle a este término de *lo público*.

De aquí es que lo educativo está necesariamente implicado y es inseparable también de lo ético y de lo político. En tanto "*toda comunidad está constituida con miras a algún bien común"* (Aristóteles 1 1225a, 1982: p. 27), la educación es aquella actividad que nos va a ligar como comunidad ya que es a través de la ella que se van a establecer los mejores valores elegibles para lograr ese *bien común*.

---

[1] Es Licenciada en Filosofía Práctica y Profesora en Filosofía por la Universidad Nacional del Comahue. Se especializó en Investigación Educativa y actualmente como Becaria del Programa de Estudios de Posgrados de CLACSO se encuentra cursando la maestría en "Teoría y Metodología en Ciencias Sociales". Se desempeña como Profesora de las cátedras: Ética profesional, Filosofía de la educación y Educación, Sociedad y Política de la Universidad Nacional del Comahue.
Ha dictado y coordinado variedad de seminarios, cursos y talleres de perfeccionamiento y ha publicado como co-autora numerosos capítulos en libros y artículos en revistas especializadas.

Aquí podemos tomar como ejemplo todos los discursos generados frente al conflicto educativo vivido en Buenos Aires, que tuvo como protagonistas a los/as estudiantes de escuelas medias que reclamaban al gobierno de la ciudad poder ejercer su derecho a la educación en edificios que no sean un riesgo –literal- para sus vidas, debido a las paupérrimas condiciones edilicias en las que se desempeñaba la tarea educativa. Frente a este hecho, los medios de comunicación han dado especial cobertura a la noticia y a las voces que opinan sobre la situación. Es así que se escucha decir por estos días, por ejemplo, *'yo soy apolítico-a'* o *'a la escuela se va a estudiar, y no a hacer política'*. Pues bien, frente a estos posicionamientos es importante esclarecer algunos términos. Se suele confundir el término *apolítico* con *apartidario*. Bien puede ser que alguien sea apartidario -que significa mantenerse al margen de los partidos políticos o no tener partido político por elección-, pero algo distinto es ser apolítico. La inmediata reacción de desligarnos de los partidos políticos en nuestro país, está ligada a una concepción de la política que la liga, no con una acción participativa de responsabilidad en la consecución del bien común, sino con una de las prácticas sociales más corruptas en los últimas décadas, de la cual los y las jóvenes son bien inocentes, y su iniciativa de reinventar estos significados de participación, son iniciativas que merecen sino el acompañamiento al menos el respeto, por valerosas y por traernos al debate los sentidos de la participación política. Y aquí llegamos al punto que nos interesa remarcar: la educación es *en sí misma* un acto político –en tanto nos involucra a todos/as como sociedad, siendo la *praxis* social básica de la transmisión de valores, que persiguen la consecución de un fin común (comunitario) –. En este mismo sentido, también es necesario esclarecer que *es imposible ser apolítico* mientras se viva en sociedad[2]. Es decir, alguien puede decir que es apolítico, si fuera ermitaño, pero mientras viva en sociedad será un ser político.

En un encuentro acerca del *ejercicio del rol profesional docente como compromiso ético* partir de una clara noción de la educación como acto político nos permite situarla no sólo como derecho, sino también como acción ético política.

[2] *"Según esto es, pues, evidente, que la ciudad-estado es una cosa natural y que el hombre es por naturaleza un animal político o social; [....]"* Aristóteles, Política (1253a).

La ética, más que cualquier derecho

Llegados a este punto, afirmar que la Educación es un derecho es necesario, pero no es suficiente. El derecho a la educación no siempre garantiza nuestro derecho a ser educados/as.

Nadie se atrevería explícitamente a negar el derecho a la educación de alguien, porque es políticamente incorrecto negar derechos, sin embargo no se cuestiona seriamente el hecho de negarnos a compartir espacios educativos con aquellos-as que se diferencian de lo aprendido como *modelo de aquel depositario del saber ideal*. Y si, estoy utilizando categorías modernas que aunque suenen muy mal aún siguen siendo el pilar de muchas de nuestras prácticas educativas y aquí ya empezamos a trabajar *los encuentros y desencuentros en los discursos y las prácticas* de la educación en general, y de la educación especial en particular.

Para poder resituarnos en un debate crítico acerca de la educación especial es necesario salirnos del paradigma moderno de la educación que está tan internalizado en nosotros-as. Y como verán cuesta desde este enfoque separar criteriosamente la educación común de la especial, si partimos del hecho que todos, todas y todes – diría Carlos Skliar, enfrentándonos una vez más a lo aún no visto, no pensado – tenemos el derecho a ser educados. Sin embargo tal como dijimos, la existencia de un derecho no garantiza su cumplimiento. Lo que *sí garantiza* el cumplimiento de todo derecho es la actitud ética fraterna de hacer cumplir un derecho, el que sea. La acción ética no esta ligada a obligatoriedades legales, por el contrario, tiene que ver con la responsabilidad ante una libre *elección* –una disposición del alma dirá Aristóteles-.

En una acción ética siempre hay involucrado/a un/a Otro/a. La ética, como la justicia, siempre son en sociedad, con Otros/as. Ahora bien, cuando el/la Otro/a no está conforme con nuestra acción, con el lugar que 'le otorgamos' desde nuestra concepción de bien – no desde su propia concepción de bien -, es que *el Otro-a* y *no nuestras prácticas*, comienzan a ser puestos en cuestión. Cuando la voz del Otro/a empieza a hablar siempre molesta, y en realidad es ahí donde empieza el verdadero aprendizaje social. Y hay una cuestión fundamental que tenemos que dejar en claro, como educadores y educadoras tenemos mayor responsabilidad ética frente a las relaciones pedagógicas que producimos y reproducimos, por el rol del manejo del poder que tenemos en la relación. Es desde nuestro lugar que la voz del Otro cobra un sentido enriquecedor o amenazante, desde su diferencia. Es desde nuestra elección a la hora de la praxis que la voz del Otro/a será una voz escuchada o acallada, excluida. Fíjense que

hablo de exclusión –que es simbólica y éticamente más fuerte- que hablar de la pretensión de inclusión, que tan bello suena a nuestros oídos.

Me interesa retomar aquí una idea que está trabajando Skliar, y tiene que ver con el hecho de que cuando hablamos mucho de inclusión es porque lo que en realidad subyace es una tendencia a la exclusión. Dicho de otra manera, sólo se pretende incluir aquello que excluimos (Skliar C., 2010). Que en las relaciones que uno/a establece desde la amorosidad fraterna hacia Otro/a esta categoría de 'inclusión' *nunca* está presente. Nos explica Skliar que uno/a no preguntaría a alguien a quien pretende acercarse '¿podemos juntarnos? Así te sentís incluido/a…' o lo que sería aún peor '… así te sentís incluido *por mi*…'.

La amorosidad hacia el Otro/a no es algo que podamos categorizar, sólo se puede sentir. Es desde este sentir que esa voz del Otro cobra sentido y se convierte en la voz de esta gente que tengo en frente, de este grupo de gentes que tengo en frente, o más bien a mi lado. Pero aquí, ya estamos hablando de amor, y esto merece otro apartado que se llamará…

Del Amor y otros clásicos que tendríamos que re-encontrar

La modernidad, y mucho más los discursos pedagógicos modernos sobre educación, se encargaron muy bien de diferenciar, hasta dejarlos casi inconexos, al campo del saber por un lado, y al campo del sentir por otro. Sentir y pensar se presentan así como dos extremos de un recorrido donde los sentimientos serían el punto de partida, pero no como base, sino como lugar a ser dejado, abandonado sin más. El pensar, por su lado, sería el punto de llegada, la *única* meta. En los casos más extremos como Kant los sentimientos eran solo preservados para una animalidad que necesaria –y moralmente- debía ser superada. Juntos, el progreso y el saber ayudarían al hombre –sólo al hombre- a alcanzar la tan ansiada racionalidad.

Las bipolaridades modernas se cuelan en nuestros análisis críticos en pedagogía a través de la explicitación de los binomios racional-irracional, normal-anormal, lo Mismo-lo diferente, etc. La ruptura con estas bipolaridades implica en este contexto y en primer lugar, descolocarnos de uno u otro extremo, deslegitimando su valor fundante –excluyentemente fundante, claro está-. Descolocarnos a sabiendas que ambos extremos habitan en nosotros, y que su separación fue solo un invento –una mentira diría Nietzsche- moderna. Descolocarnos implica asumir que en diferentes medidas la anormalidad, la irracionalidad, la diferencia *somos* nosotros/as. Tal como afirma Skliar:

> *"Tal vez allí resida toda la posibilidad y toda la intensidad del cambio de amorosidad en las relaciones pedagógicas: nunca ser impunes cuando hablamos del otro; nunca ser inmunes cuando el otro nos habla".* (Skliar C., 2006)

La escucha funcionaría así como freno no sólo ante cualquier impulso de opresión, sino también como freno a la deslegitimación de la voz del Otro/a por ser simplemente otra voz que no es la mía, o porque no entra dentro de las definiciones y marcos categoriales que exegéticamente aprendí para interpretarlo/a:

> *"En la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro. Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Lo otro como otro es algo que no puedo reducir a mi medida*." (Larrosa J., 2006)

La escucha sería el paso previo a la amorosidad como acto. Siguiendo a Skliar, podemos afirmar que:

> *"La amorosidad hacia el otro no puede ser una definición acerca de la identidad del otro, no es su ropaje, no es su contorno, no es el lápiz con que lo dibujamos, no es la firma con que lo diagnosticamos, no es el nombre que le damos, no es el silencio que le atribuimos, no es la desdicha en que lo suponemos, no es el heroísmo con que lo ensalzamos, no es su "otra" lengua, "su "otra" cultura, su "otro" cuerpo, su "otro" aprendizaje, su "otra" religión".* (Skliar C., 2002)

Ahora bien, la voz del Otro/a no sólo nos interpela para ser meramente escuchada –aunque ese paso ya es fundamental-, también nos exige una modificación en nosotros/as que dé algún tipo de respuesta, una puesta en acto que, en el mejor de los casos, puede que nos modifique. Esa acción puede ser desde una palabra, hasta una mirada. Una palabra que no rotule, que no limite, una mirada que no distancie, que no paralice. En este sentido, retomo a una definición de Enrique Dussel cuando sostiene que la

Alteridad es necesariamente rebelión (Dussel E., 1980) del Otro/a, en tanto su voz y su presencia nos desestabiliza e interpela.

Llegados/as a este punto, y con la necesidad de aproximar un cierre –siempre provisorio y abierto- es que trataremos de rehilar algunos ejes de esta exposición.

La responsabilidad ética en el rol docente frente a los discursos de los Otros/as es un tema urgente a replantearnos. La fuerza de lo legal no puede ni ha podido cambiar patrones actitudinales, aunque de hecho garantiza bases de participación establecidas.

La expresión de 'las voces que tuercen derechos' que se propone como título intenta sugerir de esta forma, nuevas formas de concebir nuevas realidades, por fuera del patrón moderno, donde el no saber no sea meritorio de castigo, donde el desconocer no sea impedimento de acercamiento o donde el no estar capacitado/a para algo no sea razón suficiente para no querer estarlo. Que no se mal entienda aquí que se está apuntando que en educación el mero cambio de actitud, la vocación o dedicación son la respuesta a todos nuestros interrogantes. El rol del estado, las políticas públicas que apuntan a un bien común donde la exclusión sea una categoría socialmente vergonzante son el correlato necesario de una praxis educativa socialmente comprometida. La voz que tuerce derechos es esta voz que tuerce mi pretendido derecho desde la novedad de su propio relato. Torcer derechos es entonces torcer visiones, torcer la visión simplista de lo relacional que apela a la fuerza de lo legal como solución al acercamiento del Otro/a, a la visibilización de su rostro, al respeto por su dignidad e integridad, en el sentido más amoroso que como gentes podamos construir.

Re- encontrar el amor como clásico olvidado, postergado, implica simplemente ponerlo en juego dentro de la relación de encuentro más allá y más acá del saber. Asumirnos como fundantes de subjetividades nos devolverá una mirada de nosotros y nosotras mismas como educadores/as que no puede dejarnos inmóviles frente a la injusticia de la exclusión. El otro excluido, de educación, de salud de vivienda –tenga o no discapacidad- no puede presentársenos como un mero número de estadística. No sólo porque como bien retoma Atilio Borón del Dante en *La Divina Comedia, "el círculo más ardiente del infierno lo reservó Dios para quienes en época de crisis moral optaron por la neutralidad",* sino por algo más comprometido aún, porque *"en el instante final todos deberemos responder qué hemos hecho por el amor".* (Zito Lema V., 2010)

Referencias Bibliográficas

- Aristóteles *Política* 1982 (Madrid: Gredos)
- Dussel Enrique 1980 *La pedagógica Latinoamericana* (Bogotá: Nueva América)
- Freire, Paulo 2001 *El grito manso* (Buenos Aires: Siglo XXI)
- Larrosa, Jorge 2006 "Experiencia y Alteridad en educación" en *Curso Virtual FLACSO Experiencia y Alteridad*, Clase 1.
- Skliar, Carlos 2006 "Fragmentos de Alteridad y Educación" en *Curso Virtual FLACSO Experiencia y Alteridad*, Clase 7.
- Skliar, Carlos 2002 *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* (Buenos Aires: Miño y Dávila)
- *Zito Lema, Vicente 2010* Primera Jornada Sobre la Baja de Imputabilidad y las Políticas Sociales en Relación a la Niñez y la Adolescencia *ATE-Seccional Alto Valle, Río Negro, Cipolletti.*

EL COMPROMISO SOCIAL DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

María Luisa Granata[3]

A modo de introducción

A través de esta disertación es nuestra intención resignificar el problema educativo de la atención a la diversidad y el papel de las instituciones escolares como el lugar social de la acción de educar. Así mismo, desde algunas referencias teóricas ligadas a la dimensión ético – política de la educación, nos permitimos reflexionar sobre la formación, la práctica y el compromiso social de los profesionales de la Educación Especial.

La sociedad demanda una nueva escuela, donde los docentes estén comprometidos con la realidad social, buscando las estrategias más adecuadas a su propio contexto para desarrollar valores democráticos en sus prácticas sociales y educativas. Se trata de una escuela que, atenta a la atención a la diversidad, reclama reflexionar sobre qué se enseña a diferentes grupos, en función de distintas necesidades; cómo lo hace, para qué, en base a qué valores y principios éticos se piensa, se decide, se colabora y se gestiona el curriculum.

En primer lugar diremos que la educación pertenece al campo de las prácticas sociales, es una acción inserta en una trama de acciones, por lo que concebimos la práctica docente como práctica social atravesada por múltiples determinantes psicológicos, institucionales, económicos, sociales e históricos. Es así que concebimos a los profesores de Educación Especial como profesionales de la acción y que su maestría está en desarrollar un saber y un saber hacer reflexivo – transformador, que implica un examen crítico de los valores inherentes a su práctica, como así también a todo tipo de prácticas educativas producidas en la sociedad y en especial en la escuela.

Hasta hace poco tiempo ha predominado en la formación, la concepción del docente de Educación Especial como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento

---

[3] Es Licenciada en Ciencias de la Educación y Especialista en Didáctica egresada de la UBA. Es docente-investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Se desempeña como Profesora Titular Efectiva del Departamento de Educación y Formación Docente (Área Currículum y Didáctica) en las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Profesorado de Educación Especial. Ha ocupado diversos cargos en la gestión universitaria, entre otros: ViceDecana de la Facultad de Ciencias Humanas, Directora del Departamento de Educación y Formación Docente, Secretaria Académica de la UNSL desde el año 2001 al 2007.

científico producido por otros y convertidos en reglas de actuación. Es lo que Schön (1992) denomina la racionalidad técnica como epistemología de la práctica, heredada del positivismo. Para esta perspectiva la actividad práctica del docente es una mera actividad instrumental, olvidando el carácter específico e insoslayable del problema moral y político de los fines de toda actuación profesional que pretenda resolver problemas humanos (Habermas, 1987).

Dentro del enfoque de reflexión en la práctica para la reconstrucción social – al que adherimos –, la escuela y la formación de los docentes son elementos cruciales en el proceso de constitución de una sociedad más justa. Desde esta perspectiva el profesor es considerado como un intelectual transformador, con un claro compromiso ético y político.

Para esta nueva mirada, de clara orientación política y social, el estudio crítico del contexto y el análisis reflexivo de la práctica son los ejes sobre los que se debe asentar la formación de los profesores, con vistas a que adquieran un compromiso social con su profesión (Liston y Zeichner, 1990).

En líneas generales, podríamos decir que la crisis económica que sufren nuestros países latinoamericanos viene minando el terreno donde se debía consolidar la democracia política. Se ha producido un crecimiento de la desigualdad social y de la violencia; así, hoy nos encontramos con una ideología neoliberal que naturaliza la exclusión, penetrando en el plano institucional y en el tejido social y cultural.

En esta situación es todo un desafío pensar una escuela inclusiva y procesos formativos de calidad y democráticos, dentro de una sociedad excluyente y desigual, y también dentro de un contexto en el que la actitud vital que prevalece valora el individualismo, la competitividad y la productividad.

La educación en su sentido más amplio y la escuela en concreto no pueden mantenerse al margen de los problemas que preocupan a los seres humanos de nuestra época, ni desconocer los esfuerzos de personas y grupos que en la actualidad, en todos los continentes, se enfrentan a ellos.

Si bien es cierto que la escuela no ha tenido ni tiene un papel privilegiado en los esfuerzos emancipadores, eso no debe implicar la negación de la capacidad que ésta tiene para intervenir y concientizar sobre los peligros de una realidad hostil y la obligación moral de abrir espacios donde individuos distintos puedan pensar, dialogar e imaginar juntos nuevas posibilidades de vida; teniendo en cuenta que la educación no se da en el vacío sino que responde a una opción cultural seleccionada y meditada

racionalmente, que está impregnada y atravesada de valores que son el reflejo del mundo organizado según ciertas estructuras económicas, sociales y políticas.

La Escuela y su función social

De un modo u otro diversos autores, Fernández Enguita (1986); Apple (1986); Bourdieu y Passeron (1981); han expresado ideas y concepciones sobre la función social de la escuela.

Todas estas teorías señalan que la escuela no sólo reproduce la estratificación social sino además el capital cultural al trasmitir y legitimar las formas de conocimiento, los valores, el lenguaje y los modos de vida de la cultura dominante.

Lo expresado por estos autores nos lleva a comprender mejor que la escuela históricamente no ha sido una institución inocente que se ha dedicado a educar para que cada uno ponga en juego, y en igualdad de oportunidades, lo mejor de sus capacidades para una adecuada inserción social; sino que la escuela tiene algo que ver con la reproducción de nuestra estructura social y económica y con la ideología dominante que la justifica, según la cual la desigualdad social es producto de las diferencias individuales y lo que hace la escuela es dar lugar a que esas diferencias generen distintos procesos de desarrollo personal, realizando una selección justa de los más capacitados.

Sin embargo ha quedado demostrado que la escuela acaba distribuyendo a los individuos de forma semejante a su posición de origen, legitimando que tal desigualdad es justa y natural porque corresponde a las verdaderas capacidades de cada uno.

Al respecto Lerena (1980) señala que desde su constitución el sistema de enseñanza ha consagrado la desigualdad de posiciones como orden natural, legítimo e incuestionable.

> *"Cada vez más amplios sectores de la población tienen igualdad de oportunidades, en realidad significa oportunidad de probarse y medirse haciendo con ello creer que la desigualdad de posiciones es una consecuencia inevitable de la desigualdad de disposiciones y atributos individuales"*. Lerena (1980, p.28)

Bourdieu y Passeron (1981) sostienen que las clases dominantes imponen su definición del mundo social, su capital cultural, ejerciendo una "violencia simbólica", ya que imponen mediante la acción pedagógica una serie de significaciones como legítimas y naturales. Para poder ejercer esa violencia simbólica de una forma efectiva es esencial que se haga de manera sutil.

Es claro que cuando las ideas se imponen hegemónicamente no se nos ocurre que la realidad pueda ser de otra manera.

Estas teorías que hablan de la función social de la escuela nos permiten comprender con mayor claridad cómo han funcionado las prácticas segregacionistas de la escuela pública moderna a partir de la definición de quiénes se pueden educar en ella.

Es ahí donde aparece en escena la Educación Especial y crece hasta el punto de configurarse como un sistema diferente. En él serán atendidos los que quedan excluidos del sistema escolar ordinario.

También es importante señalar aquí que como lo afirma Franklin:

> *"El surgimiento de la Educación Especial no fue simplemente un esfuerzo humanitario de reforma sino que se trató más bien de un movimiento complejo y contradictorio de carácter estatal dirigido tanto e incluso más, a la regulación social que a la benevolencia"* (1996, p.30).

Como venimos analizando la escuela ha actuado durante mucho tiempo desde un modelo claramente selectivo y aún hoy, cuando se promueven movimientos de integración e inclusión, es preciso analizar el peso que sigue teniendo la concepción selectiva en la cultura imperante en la escuela, cuando entiende que atender a los alumnos en instituciones separadas favorece a los más capacitados y ayuda a los que tienen dificultades.

Asimismo los puntos de vista no selectivos no deben llevarnos a pensar en una escuela igualitaria que enseña a todos las mismas cosas y al mismo ritmo. Más bien nos conecta con una perspectiva educativa consistente con principios democráticos para lograr un sistema más justo y equitativo, que promueva la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos.

El planteamiento comprensivo de la educación inclusiva conlleva a diseñar una enseñanza obligatoria que ofrezca a todos los alumnos las mismas posibilidades educativas, independientemente de su posición social, económica, raza, sexo, capacidad o cualquier otra característica individual (Arnáiz Sánchez, 2003).

El objetivo de no segregar a los alumnos en función de sus individualidades debe ir acompañado de una serie de medidas que permitan ofrecer a los mismos experiencias significativas de aprendizaje, en consonancia con sus necesidades educativas.

Por lo expresado, enfatizamos que cuando hablamos de educación inclusiva o de atención educativa a la diversidad estamos cuestionando el orden actual de la escuela y supone también acabar con el concepto prejuicioso de que el alumno con necesidades

educativas especiales es igual a su deficiencia diagnosticada (un síndrome de Down, un paralítico cerebral, una psicótica, un sordo o un ciego), para pasar a verlo como un ser humano completo, como un individuo social con quien convivir.

Es precisamente en estos casos donde el acto pedagógico desafía los límites existentes forjados en el paradigma dominante del conocimiento y crea otros nuevos. Se produce aquí lo que entendemos como prácticas innovadoras.

En este caso la diferencia no se convierte en un marcador del déficit, de la inferioridad o de la desigualdad, por lo contrario abre las posibilidades para construir prácticas pedagógicas más justas y fundamentadas.

Es éste un imperativo ético que une la escuela, la diferencia y la democracia, donde las diferencias se afirman y se interrogan y no se rechazan porque se tiende a pensar que rompen la unidad o la uniformidad.

Se trata entonces de producir rupturas a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites que impone la homogeneidad.

Liderar este tipo de cambios es, a nuestro entender, el compromiso social de los profesionales de la Educación Especial hoy.

¿Es posible construir una escuela más inclusiva?

El discurso sociológico y crítico sobre las escuelas ha contribuido a despertar una necesaria conciencia crítica que cuestiona la pretendida neutralidad de las mismas o su catalogación como un terreno de juego sólo regido por las reglas del mérito y el esfuerzo personal.

En consonancia con lo que decíamos anteriormente consideramos que la construcción de un discurso con compromiso social que impulse la idea de recuperar y conquistar los márgenes propios y viables que puedan existir en las escuelas para romper con el paradigma dominante y promover la construcción democrática que exige la atención a la diversidad, implica superar la visión tanto tecnocrática de la misma como la fatalista.

Es necesario comprender que nos encontramos ante una institución compleja en la que las contradicciones y los conflictos están presentes tanto en las aulas como en el funcionamiento institucional, como así también en las relaciones entre el sistema educativo y la sociedad.

Según Giroux (1993), detectar y promover prácticas pedagógicas que cuestionen los intereses de reproducción de las desigualdades sociales y la dominación hegemónica,

pueden favorecer la transformación tanto de las relaciones educativas como el desarrollo de una conciencia reflexiva y crítica.

> *"Las escuelas no cambiarán la sociedad pero podemos crear en ellas bolsillos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales, formas que puedan utilizarse en otras esferas más directamente implicadas en la lucha por una nueva moralidad y una nueva visión de la justicia social".* (Giroux, 1993, p. 22).

Asimismo Escudero Muñoz (1993) señala que esta visión de la escuela nos lleva a pensarla como comunidad crítica, es decir haciéndose cargo de la reconstrucción social, cooperativa y crítica de lo que hacen sus actores y de las funciones educativas y sociales que cumplen, como así también de las que deberían cumplir en una sociedad democrática.

> *"Esta reconstrucción social, cooperativa y crítica de lo que hacen los actores, se refiere, entre otras cosas, a la reflexión sobre: qué se enseña a diferentes grupos, en diferentes contextos y en función de distintas necesidades; cómo lo hace; para qué; en base a qué valores, principios y criterios se piensa, se decide, se colabora y se trata de gestionar el currículum".* (Escudero Muñoz, 1993, p. 47)

Para esta concepción, los mismos educadores pueden cuestionarse y decidir sobre preguntas tan importantes como a quién favorece el tipo de conocimientos, actitudes, relaciones y experiencias, que se siguen manteniendo tanto en las estructuras y procesos organizativos como en el aula. Del mismo modo se interroga sobre qué respuestas se ofrecen a los alumnos más desfavorecidos, cómo se perpetúa o no la segregación, en razón de la clase de pertenencia o en relación a alguna discapacidad que puedan presentar los alumnos y en qué medida todo ello responde a los valores democráticos que debe perseguir la promoción de la igualdad, el respeto a la diferencia y el trabajo educativo desde los conocimientos, las experiencias, las realidades y posibilidades de los alumnos.

Si se pretende un proyecto de escuela, que en sus estructuras y funciones, en sus procesos, relaciones y prácticas organizativas, así como en la construcción de lo que enseñan, cómo lo hacen y para qué, asuman la parte que puede corresponderle en la profundización de los valores que plantea la inclusión y la escuela abierta a la diversidad; es imperioso proponerse abandonar la mera declaración retórica de

intenciones y realizar los esfuerzos teóricos necesarios para desvelar los valores más profundos que subyacen a este planteamiento y contrastarlos con nuestras prácticas sociales y educativas. Esto requiere de un esfuerzo conceptual que no es sencillo porque comporta una determinada opción ideológica.

El compromiso social de los docentes de Educación Especial

Sin duda que esta concepción de la escuela necesita de docentes comprometidos con la realidad social, buscando las estrategias más adecuadas a su propio contexto para llevar a cabo valores democráticos en sus prácticas sociales y educativas.

En esta escuela el docente es considerado como un profesional del que se espera no sólo que enseñe sino que pueda justificar, razonar y validar lo que enseña desde una óptica que reclama su condición de intelectual crítico, de agente social embarcado en la transformación cultural más amplia y no sólo en la transmisión de contenidos instrumentales y asépticos.

Esto significa que los docentes se animen a cuestionar tradiciones, rutinas, prácticas preexistentes y se propongan diseñar y construir sus propias prácticas educativas, que promuevan nuevos vínculos, nuevos procesos de comunicación y de decisión inspirados en la cooperación y en la colaboración entre pares.

Es importante agregar aquí que la idea de la colaboración escolar ha surgido con fuerza en los últimos años. Ha aparecido vinculada a concepciones y postulados que apelan a expresiones tales como: la escuela como comunidad de cambio, el desarrollo curricular basado en los centros, la potenciación de la capacidad de los profesores para diseñar y desarrollar el currículum, el fortalecimiento de las relaciones de colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes, etc.

En la escuela como comunidad crítica, la colaboración, la solidaridad, la toma de decisiones participativas, la comunicación abierta entre sus miembros, es un reto inexcusable.

En alguna medida, estas construcciones de la función docente están significando una ampliación e intensificación de las tareas que en estas coordenadas deben presidir y constituir el escenario de su recualificación profesional, de su formación para no perder el ritmo de los tiempos, sea un ritmo marcado por le desarrollo de nuevas ideas que cuestionan sus modos de hacer, sea al tiempo por otras que cuestionan o advierten del sentido social, político e ideológico que invitan a repensar los para qué de la profesión,

los intereses a los que debe servir la función docente y el modo de ejercerlos de los profesionales de la Educación Especial.

La reflexión de la que hablamos aquí no es un proceso mecánico ni un ejercicio puramente creativo de construcción de nuevas ideas; es una práctica comprometida con la complejidad de lo real.

Kemmis (1999) cuando se refiere a la naturaleza de la reflexión la define como un acto político y social que está orientada a la acción, su producto es la praxis (acción informada y comprometida) al servicio de los intereses humanos.

> *"En la reflexión, nosotros elegimos, ya sea implícita o explícitamente, qué debemos dar por hecho y qué debemos tratar como problemático en las relaciones entre nuestro pensamiento y acción y el orden social en que vivimos...*
>
> *...La reflexión crítica puede mejorarse mediante el desarrollo de análisis más profundo de la situaciones históricas y sociales que enmarca nuestra reflexión y también mediante el estudio de las consecuencias de nuestra acción reflexiva para nosotros y para la sociedad en que vivimos".* (Kemmis, 1999, pp. 104-105)

En este sentido, no podemos olvidar el compromiso moral que esta práctica reflexiva nos exige y las contradicciones a las que nos somete, por lo que tenemos que preguntarnos y cuestionarnos qué opciones ideológicas y de valor se están legitimando en ella, y si son las más deseables educativamente.

A modo de síntesis y de conclusiones abiertas

Sobre la base de lo expresado hasta aquí, sostenemos que la educación inclusiva o la escuela abierta a la diversidad se presenta actualmente como un planteamiento de carácter teórico y práctico, pero que además supone un debate de naturaleza política y conlleva connotaciones ideológicas en cada una de las decisiones que se toman, en todos los planos: curricular, metodológico y organizativo.

La diferencia entre las distintas opciones que se adopten se encontrará en la solidez ética de los valores que las inspiran, en su propia coherencia y en la eficacia de los recursos y procedimientos empleados.

Supone además que la inclusión sea considerada como un proceso de innovación y de transformación institucional, que es deliberado, que necesita de mucha intencionalidad.

Desde esta perspectiva la innovación que implica la educación inclusiva, se presenta como una ruptura con el paradigma dominante y con las prácticas preexistentes, quiebra la estructura tradicional y genera avances en las formas alternativas de trabajo en la escuela.

La diversidad cuestiona el orden actual de la escuela por lo que supone no sólo cambios curriculares sino nuevas ideas y concepciones y nuevas formas de intervención en el aula. En síntesis, hablamos de nuevos modos de hacer en la cultura institucional.

Pensar la relación entre sujetos y estructuras de la organización escolar nos posibilita reconocer que las estructuras existen y enmarcan la vida cotidiana de la escuela, pautan la acción y la formación de los sujetos pero no la determinan porque son producciones humanas e históricas y como tales los sujetos concretos tienen la posibilidad de reproducir las condiciones existentes o bien comprometerse en su modificación.

Frente a este panorama, los teóricos de la Pedagogía Crítica han insistido en la necesidad de propiciar una educación para la emancipación. La emancipación aparece aquí como una respuesta que avanza en un tipo de pensamiento reflexivo, profundo, cuestionador, que implica un esfuerzo de revisión del propio pensamiento y sus supuestos epistemológicos e históricos. Supone la revisión de un conjunto de saberes y valoraciones considerados incuestionables, provenientes de la teoría previa o de la cultura dominante. Aquí no es importante el cambio por el cambio mismo, sino preguntarse el cambio para qué, qué valores lo inspiran, como así también interrogarse acerca de qué seremos capaces de construir y si seremos capaces de enfrentarnos a los retos y desafíos que significa la lucha contra las desigualdades, contra la práctica del etiquetado, la clasificación, la segregación, la exclusión, entre otras.

Es así que los cambios, que desde hace muchos años se tratan de introducir desde la Educación Especial, implican cambios de valores, de conocimientos y prácticas en las escuelas, en contra de los planteamientos más tradicionales que podemos sintetizarlos en: la educación sólo para unos cuantos; educación para todos.

Para hacer posible este cambio se necesita también de una nueva cultura profesional y de una política educativa que deberá tomar en cuenta las necesidades personales y colectivas del profesorado. La formación inicial y permanente que reciban los profesores deberá ser uno de esos canales innovadores.

Si la práctica educativa es un proceso continuo de estudio, de reflexión, de confrontación, de experimentación conjunta entre el contexto y el colectivo de profesionales se acercará cada vez más al interés emancipatorio crítico, asumiendo un

determinado grado de poder que repercute en el gobierno de sí mismos (Imbernón, 1998).

El compromiso social de los profesores de Educación Especial es compromiso con su tiempo histórico, que hace de la praxis su objetivo profesional y que no reduce su papel sólo al trabajo del aula. Como lo venimos señalando, no deben ser sólo espectadores sino también analistas y críticos de los sucesos y estructuras de la sociedad. Profesionales que, afianzados en su cultura, defensores de valores humanos universales, se impliquen en el devenir de los acontecimientos y problemas que atañen a la humanidad. En síntesis, hablamos de profesionales propulsores de una nueva ética profundamente humana. –

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M.: *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea, 2001.
- Apple, M. W.: *Ideología y currículum*. Madrid, Akal, 1986.
- Arnáiz Sanchez, P.: *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, Aljibe, 2003.
- Barquín Ruiz, J., y Ángulo Rasco, J.(Comps): *Desarrollo Profesional del Docente. Política,Investigación y Práctica*. Madrid, Akal, 1999, pp. 95-118.BARTON, L.: *Discapacidad y sociedad*. . Madrid, Morata, 1998.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C.: *La reproducción*. Barcelona, Laia, 1981.
- Contreras, D. J.: *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid, Akal, 1990.
- Escudero Muñoz, J. M.: "La escuela como comunidad crítica al servicio de los valores de una sociedad democrática", *Kikiriki*, Año VII, Nº 31-32, 1993, Sevilla, pp 47 –58.
- Franklin, B.M. (Comp): *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la Educación Especial*. Barcelona, Pomares – Corredor, 1996.
- García Pastor, C.: *La investigación sobre investigación. Tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca, Amarú, 1992
- García Pastor, C.: *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona, PPU, 1993.
- Giroux, H.: *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós-M.C.E., 1990.

- Giroux, H.: “Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites”. *Kikiriki*, Año VII, Nº 31-32, 1993, Sevilla, pp. 22 -37.
- Granata, M.L. y Carreras, F.: “La formación inicial del profesor de apoyo a la diversidad”. En Sánchez, A. y otros (comps.): *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del Siglo XXI*. Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1999, pp. 311-319.
- Granata, M.L.:“La práctica docente y la formación de profesores en educación especial. Una perspectiva de análisis”. *Revista Alternativas*, Año 5, Nº 20, San Luis, Argentina, pp. 99-115.
- Habermas, J.: *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus, 1987.
- Imbernón, F.: *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graõ, 1998.
- Lerena, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel, 1980.
- Liston, D. y Zeichner, K.: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, 1990.
- Schön, D.: *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós, 1992.

EL DOCENTE, LÍMITES Y FLEXIBILIDADES EN SUS PRÁCTICAS

***Marta Stratta*[4], *Marta Corti*[5]**

La UNL[6] en el año 2009 asumió el compromiso de formar a los profesionales que ejercen la función docente en problemáticas relacionadas a la Bioética y Derechos Humanos.

La producción de conocimiento desde las ciencias sociales y las humanidades y la necesidad de contar con investigaciones relacionadas, llevó a proponer el proyecto CAI+D 2009[7] denominado ***Ética profesional y conocimiento en ciencias de la Salud***, en donde convergen dos líneas de investigación.

"La Educación Superior Contemporánea tiene la misión de "formar profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social" (UNESCO, 1998), misión que no es posible cumplir desde los postulados de una enseñanza tradicional que centra la atención en el profesor como transmisor de conocimientos y valores que son reproducidos por los estudiantes de forma acrítica y descontextualizada de la práctica profesional.

La formación del ciudadano responsable, competente y comprometido que la sociedad actual necesita, es sólo posible desde una nueva concepción del *profesor como persona* que acompaña al estudiante en el proceso de construcción de conocimientos, actitudes y valores, en el que asume nuevas funciones que se expresan en su condición "*de gestor*

---

[4] Profesora en Ciencias de la Educación, con un post grado a nivel de doctorado de Psicopedagogía. Docente Investigadora de la Universidad Nacional de San Luís. Profesora de Pedagogía General y Especial en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológica, carrera de Terapia Ocupacional. Profesora de Pedagogía en la Licenciatura de Educación Especial y en la Licenciatura de Seguridad y Salud Ocupacional. Integrante de Equipo de evaluación y seguimiento de cambio curricular. Participación en diferentes eventos científicos. Integrante titular de la Ruedes por la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

[5] Profesora de discapacitados intelectuales. Terapeuta Ocupacional. Master en Valoración de Discapacidad. Investigadora Categoría III. Cargos Actuales: Coordinadora de la Licenciatura en Educación Especial. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Litoral, Santa Fe. Profesora Titular de Práctica Profesional IV de la Licenciatura en terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Litoral, Santa Fe. Miembro suplente por la Universidad Nacional del Litoral de RUEDES.

[6] Universidad Nacional del Litoral.

[7] **CAI+D** "Curso de Acción para la Investigación y el Desarrollo"., El equipo esta integrado por Mgter Brussino, Silvia (Director); Lic. Prosperi, Roxana (Codirector); Lic. Cantora, Ana María; Lic. Chartier**,** Ma. Eugenia; Mgter Corti, Marta; Prof. Giuggia, Marta, 2009.

de información, guía del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y que se resumen en su condición de modelo educativo". (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002)."[8]

El ejercicio de los Derechos Humanos, la cultura de la diversidad requiere concebir la función docente como una práctica social con un fuerte compromiso moral.

"El maestro es convocado, a través de los tiempos, a gestar en el proceso vital de las personas las condiciones de su sujeción a los fines sociales, mediante un proceso al que se le ha denominado educación o formación, que señala los límites ético-políticos a su propia práctica profesional.

No siempre coinciden los intereses ético-políticos de la sociedad con las prácticas y desarrollos educativos del maestro. Esta diferencia propone una tensión crítica que debe examinarse en todo lo que ella es y representa a partir de las estructuras básicas que la sociedad tiene para el ejercicio de una profesión".[9]

Asistimos a una situación paradojal, tal vez exclusiva de la función docente, y en particular en la Educación Especial, dada por la confluencia, en una misma persona y en un mismo contexto, de los siguientes elementos coyunturales:

- Un perfil docente con muchos rasgos deseables en los planos pedagógico, moral, estético, cultural y científico, que pueden resumirse en la ***responsabilidad ética*** de la función del docente; propuesta desde la formación inicial y demandadas por factores socioculturales e institucionales, inherentes a su desempeño, atravesadas ideológicamente que ponen en tensión el ser y el hacer.
- Elementos de valoración social, contradictorios entre sí y originados en el macro y microcontexto del ejercicio que no siempre implican estimaciones y o valoraciones positivas.

La mayor contradicción reside en que ninguno de estos dos elementos puede ser suprimible fácilmente con el pretexto de disminuir la tensión. En efecto, la formación docente necesita orientarse por cotas altas de referencia, formuladas en los imperativos éticos que hacen a la dimensión política de la función de maestro, ya que éste no es un ser neutro socialmente, sino un sujeto ampliamente involucrado en la internalización de

---

[8] González Maura, Viviana "El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional" Universidad de La Habana, Cuba. En Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

[9] Ibarra Russi, Oscar Armando "La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social" Universidad Pedagógica Nacional. Colombia

los patrones culturales que hacen que los otros comprendan el mundo de formas determinadas.

"La Visión de la Universidad latinoamericana en prospectiva hacia el año 2020 estará dada desde la inmersión político-social en la construcción de las naciones desde la interculturalidad y la educación interactiva de formación-capacitación". Reiteramos, que la propuesta de la "sociedad del saber" es la más adecuada para los países de América Latina y en este camino necesariamente estará la Universidad en su calidad de responsable de formar el docente de esta institución.

Resulta interesante que para América Latina, los Proyectos Tunning y 6X458, se preocupen por establecer perfiles para el docente universitario.

De esta manera, el profesor universitario debería habilitarse para la docencia; la investigación; poseer los conocimientos de la disciplina; poseer métodos, técnicas y capacidad de análisis y síntesis para procesar la información; desarrollar capacidad creativa para la innovación; capacidad para orientar la investigación a soluciones sociales; capacidad para organizar los conocimientos independientes para la solución de problemas. En el estricto sentido, se refiere a poseer actitudes, habilidades y conocimientos para la investigación y la innovación."[10]

58 El Proyecto 6X4 UELAC. Un diálogo universitario", se inició en la ciudad de Guadalajara, México el 14 de abril del 2005, bajo la dirección del CENEVAL. En El 2006 finalizó con la reunión en la Universidad de Mendoza, Argentina, bajo la coordinación de ASCUN. Véase un análisis en Soto Arango, Diana. (2007): "La investigación y la innovación en los programas de historia y Ciencias sociales en Colombia. Una propuesta desde el proyecto 6X4", *en Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Número 9, pp.203-230.

Poder generar cambios en las prácticas educativas, de modo tal que permita instalar un nuevo paradigma político, social, ético de la educación, el aula como encuentro de lo diverso, pone en juego al docente y al estudiante, el enseñar y el aprender, permitiendo

---

[10]Soto Arango, Diana. "El Profesor Universitario de América Latina: Hacia una Responsabilidad Ética-Científico-Social" en Revista Historia de la Educación Latinoamericana Vol.13, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, pp. 166-188.El profesor universitario de América Latina Rhela. Vol. 13. Año 2009, pp. 166 – 188. . 2009

la reformulación de nuevos roles y procesos que puedan dar cuenta de resultados distintos, otorgar nuevos significados a lo pedagógico frente a las nuevas formas de entender el aprendizaje en cualquier ámbito, sin demarcaciones de niveles en referencia al Sistema Educativo.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad a la que nuestro país ha adherido, afirma la educación inclusiva, no como intención sino como acción; se entiende entonces que la prioridad en el ejercicio del rol profesional, no está determinado por el tipo de alumno o estudiante, sino por la actitud de quien ejerce la docencia.

La Ley de Educación Superior de nuestro país, establece en el artículo 28 una de las funciones básicas de las instituciones universitarias: formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad. La Universidad deberá formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad.

"El gran desafío de la Universidad es habilitar profesores universitarios desde la diversidad, la interculturalidad. En este sentido, las políticas de desarrollo de las instituciones universitarias se deben orientar hacia la preparación de un docente que comprenda su entorno y su historia, preparándolo de esta manera para el ingreso de las sociedades del saber"[11]

El Plan institucional de la UNL se articula en torno a ejes rectores entre los que se definen "*educar ciudadanos libres y aptos para integrarse a una sociedad democrática, con el más alto nivel de calidad y en toda la diversidad de saberes científicos, técnicos, humanitarios y culturales.... generar la constitución de una región socialmente inclusiva y en la que el conocimiento y los demás bienes culturales se distribuyan democráticamente, favoreciendo la igualdad de oportunidades no solo para el ingreso, sino también para permanecer en el proceso de formación y egresar. En este continum (ingreso- permanencia – egreso) las estrategias de enseñanza de los docentes, son un*

elemento central, que pueden convertirse en un factor a favor de la inclusión / exclusión. (UNL- 2000)

Los actores institucionales y las instituciones son portadores de una ideología respecto al sujeto que aprende, respecto a la discapacidad, respecto a la Educación Superior y a la trama que surge de urdir estos elementos. Éstas condicionan la selección y puesta en escena de ciertas prácticas pedagógicas y la desvalorización o ignorancia de otras. Las prácticas pedagógicas no son neutrales ni exentas de valoración".[12]

Se parte del supuesto de que en toda práctica docente se construyen márgenes que delimitan un adentro y un afuera, se busca problematizar la construcción de esos márgenes identificando en la disposición del docente a revisar sus estrategias, la posibilidad de producción de prácticas inclusivas. Se reconoce así al encuentro docente-alumno y docente-docente como condición indispensable para que el aula resulte un espacio de inclusión.

La práctica docente, como todo hacer humano, se produce en un tiempo y un espacio determinado, singular, inmersa en un contexto socio-político e histórico que implica el despliegue de algún saber sostenido por experiencias e ideologías, y con algún o algunos propósitos en juego que, en el caso del docente estarán vinculados a un modo de entender la función social que ha elegido y que le ha sido delegada.

La inclusión de la diversidad y las estrategias de enseñanza tendrían que llevar a revisar y preguntarnos por la idea de sujeto, de educación, de ciencia. Desnaturalizar lo construido hegemónicamente, de-construir y re-construir, desandar caminos para andar nuevos, asumiendo el protagonismo y las posibilidades de la producción colectiva. Y para eso es necesario el encuentro, que problematice la realidad y genere nuevos conocimientos y nuevas alternativas pedagógicas.

Se deberá entonces:

- Pensar estrategias pedagógicas próximas al desarrollo real del proceso de un grupo que involucra a todos los que participan del mismo en la articulación con el objeto de conocimiento.

---

[12]T.O. Westman, Sandra "Las estrategias de enseñanza de los docentes de la Universidad Nacional del Litoral en contextos de diversidad", XVIII Jornadas Nacionales de RUEDES (Red.Universitaria de Educación Especial) – XII Jornadas Nacionales de RECCEE (Red Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial. Publicada en Libro de Resúmenes y CDR. ISBN 978-657-171-5. Centro de Ediciones UNL. 2009.

- Aprender a encontrar en la heterogeneidad la riqueza del aprendizaje y no un obstáculo para el mismo.
- Enseñar y aprender en un diálogo, en un encuentro que apueste a que aparezca la diferencia y la potencia, no la asimilación y la reproducción. Reconociendo que existen des-igualdades y que la educación tiene que poder abordarlas para generar igualdad cultural.

No basta con los postulados sobre la igualdad y la inclusión, es necesario generar condiciones para ello. Si no reproduciremos el divorcio entre lo abstracto y lo concreto tan presente en nuestras épocas.

"Y para generar estas condiciones se requiere potenciar algunos márgenes y transgredir otros instituidos hegemónicos, para delinear e instalar nuevos márgenes, en una práctica colectiva que nos involucre a todos… siempre, siempre… a partir del encuentro".[13]

Parte de lo expuesto es producto de trabajos e informes realizados en el marco del Proyecto de investigación CAI+D 2006[14] "Las estrategias de enseñanza de los docentes de la Universidad Nacional del Litoral en contextos de diversidad", en relación a los discursos de los docentes y alumnos entrevistados, a las encuestas a los Secretarios Académicos, sobre el abordaje de la diversidad y discapacidad, de diversas Unidades Académicas de esta UNL.

"Las mismas dan cuenta de la frecuencia con que se producen los desencuentros profesor-alumnos y cómo hay quienes se problematizan, se interrogan y modifican su práctica y hay quienes prescinden de esta operación depositando el problema en el alumno.

La disposición del docente a interrogarse respecto de su práctica es condición que hace posible la inclusión, pero que no la garantiza. Asimismo, el profesor que no cuenta con esta disposición es probable que construya en su aula condiciones que favorezcan la exclusión, pero no es seguro que esto ocurra. El acontecer del aula, en tanto abierto, no

---

[13] Donayo, Florencia; Yujnovsky, Natalia "En los márgenes de la enseñanza. Aproximación a los procesos de inclusión-exclusión en el aula universitaria" XVIII Jornadas Nacionales de RUEDES (Red.Universitaria de Educación Especial) – XII Jornadas Nacionales de RECCEE (Red Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial. Publicada en Libro de Resúmenes y CDR. ISBN 978-657-171-5. Centro de Ediciones UNL. 2009.

[14] **CAI+D** "Curso de Acción para la Investigación y el Desarrollo". Denominado:"Las estrategias de enseñanza de los docentes de la Universidad Nacional del Litoral en contextos de diversidad", El equipo está integrado además por Mgter Corti, Marta (Director)- Prof. Giuggia, Marta (Codirector)– Mgster Westman, Sandra; T.O Donayo, Florencia; T.O. Yujnovsky, Natalia. 2006

puede ser pronosticado, pero sí pueden ser identificados ciertos rasgos de las prácticas y lo que ellos producen

En síntesis, la investigación refleja cómo en la Universidad se asiste hoy a una contradicción entre los postulados de la inclusión de la diversidad y las condiciones objetivas que niegan esta posibilidad" [15]

Si afirmamos que el enseñar es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza, y una práctica social que responde a las necesidades funcionales y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales, si no externas a las estructuras sociales y a su funcionamiento, debemos preguntarnos ¿cuáles son las dificultades en el ejercicio del rol en un marco institucional y porqué no somos capaces de generar estrategias encaminadas a provocar aprendizajes?

"El profesor debe transmitir la seguridad en uno mismo necesaria para vivir y trabajar con las incertidumbres que vendrán; debe transmitir la confianza en la capacidad de adaptarse a los vertiginosos cambios que desestabilicen el equilibrio y todo lo que ello pueda acarrear. En definitiva, deberá transmitir ese ethos que caracteriza a aquel que sabe adónde ha de ir y cómo llegar; y que, también, cuando duda, se detiene en el camino y pregunta a los que, como él, desean alcanzar la verdad y la justicia.

…Una ética de la institución universitaria ha de ir más allá de códigos y declaraciones de misiones e intenciones; tendrá que motivar -en un sentido muy amplio, que incluiría los aspectos económicos, ergonómicos, psicológicos, profesionales, etc.- también a sus docentes".[16]

En definitiva, si la Universidad es una institución que ha de velar por e1 rigor en la búsqueda de la verdad y lo correcto, pieza clave de todo ese engranaje es el profesor. Sólo puede exigírsele si se le cuida; y, cuando se siente cuidado, asume más cordial, responsable y autónomamente su misión.

Referencias Bibliográficas

- Banco Mundial. "Recomendaciones del Banco Mundial para la Educación Superior", expuestas en la UNESCO. http://contextoeducativo.com.ar/1999/12/Maglio/ bancomundial.htm. 1998.

[15] Donayo, Florencia; Yujnovsky, Natalia Ob. cit.

[16] Roman Maestre, Begoña. "Apuntes para una Ética del Profesor Universitario". Universitat Ramón Llull. Cátedra Linos. 2002

- Camilioni, Alicia. “El saber didáctico”. Paidós. Bs As. 2007.
- Ley de Educación Superior. http/www.coneau.edu.ar/archivos/447.pdf.
- Soto Arango**,** Diana. “El Profesor Universitario de América Latina: Hacia una Responsabilidad Ética-Científico-Social” en Revista Historia de la Educación Latinoamericana Rhela. Vol. 13. Año 2009, pp. 166 – 188 Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. 2009**.** Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=86912384010
- UNESCO. “La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la búsqueda del cambio Social y el Desarrollo”. Conferencia Mundial De Educación Superior. París, Comunicado final, 05 – 08 de Julio de 2009.
- Zabalza, Miguel Ángel. “Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.” 2da. Edición. Ed. Narcea S.A. Madrid. España. 2006.

• PANELES DE EXPERTOS / Eje 2

LA EDUCACIÓN DE ADOLESCENTES Y ADULTOS: TRANSMISIÓN DE CULTURA Y CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO.

DESDE LA JERGA EDUCATIVA A LA EDUCACIÓN CON SIGNIFICADO

Beatriz Marta Mucarzel[1]

Introducción

La mirada sobre las soluciones que se proponen a los problemas de la educación de Adolescentes y Adultos con discapacidad, confirma en mi pensamiento una sospecha, se trata de un molde para la reforma educativa que ha venido instalándose en Hispanoamérica en las últimas décadas y que nuestro país ingresa más tarde, sin siquiera beneficiarse de las lecciones ya aprendidas de los demás.

Destaco dos aspectos centrales para una acción superadora. El primero, referido a un desarrollo curricular que deje de lado 'soluciones' declamativas sobre la educación para considerar prioritariamente las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas, que varían según cada país y cada cultura y fundamentalmente cambian con el paso del tiempo.

El desafío de instalar el concepto de comunidades de aprendizaje **-**que revisa la visión individual de cada escuela**-** y cuyo objetivo central es el desarrollo educativo transmitiendo y enriqueciendo los valores culturales y morales comunes.

El segundo aspecto es la formación docente, de nosotros depende convertirla en jerga, o en motivo de análisis, reflexión y discusión que de respuesta a la compleja problemática de la educación.

Desarrollo temático

La Jerga en la educación, ¿se trata de un molde que condiciona cualquier intento de reforma educativa?

¿De qué hablo cuando utilizo la palabra 'jerga'?

De las variadas acepciones que tiene la lengua castellana en relación con este vocablo seleccioné la siguiente: "*Lenguaje especial y familiar que usan entre sí los individuos*

[1] Profesora en Educación Especial por el ISPEE y Especialista en Constructivismo y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Posgrado en Empleo con Apoyo, AESE. España. Miembro del equipo referente para realizar el Diseño Curricular para adolescentes y jóvenes con discapacidad en la Provincia de Santa Fe y Profesora de la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad de San Martín.

de ciertas profesiones y oficios”. En relación a nuestra profesión docente, utilizaré algunas situaciones que se pueden relacionar con la jerga.

Comenzando por el término **‘competencias’** voy a narrar la situación:

En una reunión de supervisores y directores de escuelas, esas reuniones donde se anota todo, observé que el término competencias fue muy mencionado por los expositores, y especialmente a propósito del desempeño docente. Uno de los docentes que allí estaba pide la palabra y argumenta larga y fogosamente acerca de los valores de la cooperación, en contra del individualismo y la competencia entre maestros; muchos asistentes asentían con gestos. Pensé acá el término de competencias hizo un cortocircuito. No sé si se entendió la arenga del docente, difícil es saber qué se registró, qué se entendió. Difícil es saberlo, sobre todo, si lo que ha quedado como síntesis es que hay que poner a los maestros a competir entre sí y no a desarrollar sus capacidades, que eso es la competencia.

Así seguimos con otros términos: **‘reforma’, ‘innovación’, ‘cambio’**, ¿son sinónimos?,

¿y los ‘**temas transversales’**? esos que se perciben como signo de mejoramiento y modernización; si uno les preguntara ¿qué son, en qué consisten? Las respuestas pueden ser increíbles, más si se le pregunta a alguna persona referente que habla del proyecto educativo de su escuela. Y cuando hablamos de **“actores”**.en discursos que se hacen a padres, organizaciones de la comunidad de base de la zona’¿?’, si buscamos la participación, ¿no sería mejor mencionar a los asistentes como padres, concejales, cooperadores, maestros, alumnos y demás?

Los especialistas, en particular sobre los temas de la comunicación y la pedagogía, deberíamos reflexionar sobre cuán poco tenemos en cuenta al otro cuando de informar y educar se trata

Aspectos centrales para orientar una acción superadora en la educación de adolescentes y adultos con discapacidad y su acceso al conocimiento:

Partimos de considerar tres instancias:

1° El desarrollo curricular en las comunidades de aprendizaje

La comunidad de aprendizaje es una comunidad humana organizada, que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, en un marco de esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, que diagnostica necesidades y se apoya en sus fortalezas.

En un proyecto regionalizado, con educación para todos y aprendizaje permanente.

En función de estas conceptualizaciones, una alumna de la Universidad Nacional de San Martín me hace una asertiva pregunta en referencia al concepto regional que transcribo textualmente.

¿Cuándo puedo ser flexible en lo que se refiere a la especificidad de los proyectos educativos contextualizados en una determinada comunidad, con una determinada población, si las sociedades son tan cambiantes y veloces en su desarrollo?, ¿Qué pasa si un proyecto termina aislado y luego de un tiempo se observa que no es posible su continuidad?

Re-pregunto y contesto: *Cuando hablás de objetivos de proyectos contextualizados, ¿pensaste de dónde parten esos objetivos y a qué necesidad responden? ¿Quiénes son los protagonistas que se comprometen a sostenerlos, desarrollarlos e impulsarlos? Si pensaste sólo en la escuela y su círculo de referencia, todas tus inquietudes y dudas son posibles.*

Pero si los protagonistas son niños, jóvenes y adultos, familias, maestros, directores, supervisores, técnicos, especialistas, investigadores, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, ciudadanos comunes y sigue la lista... y los escenarios donde se apoyan los proyectos son: escuelas, familias, barrio, biblioteca, medios de comunicación, organizaciones de la comunidad, clubes, talleres, red de informática, comercios, fábricas, . . .

Entonces protagonistas y escenarios de la educación, su riqueza, diversidad; la complejidad del campo educativo, nos mostrarán la necesidad de un nuevo paradigma que supere visiones estrechas, cortos plazos, desgranamientos, abandono y como muy bien señala la alumna: relaciona el corto plazo para la evaluación con enfoques sectoriales y voluntades dispersas.

Por ello la reflexión crítica, el análisis y la investigación van de la mano de la construcción y viabilización de proyectos educativos para que *no se los lleve le agua ni los barra el viento*.

2° La formación docente, motivo de análisis, reflexión y discusión y los aspectos metodológicos de la formación:

De nosotros depende dejarla en jerga o convertirla en respuestas a la compleja problemática de educar.

Los aspectos metodológicos de la formación están dados en dos ejes: la vinculación entre la teoría y la práctica, y la producción colectiva de conocimientos relevantes para el proceso pedagógico y específicamente para alumnos en situación de vulnerabilidad, que nos ocupa.

La reflexión crítica, el análisis y la investigación van de la mano de la construcción y viabilización de propuestas alternativas. Es decir, producir conocimiento comprometido en torno a la realidad de los integrantes de la comunidad de aprendizaje.

El planteo metodológico de este modelo de formación docente integra en su trabajo estos elementos:

- Observación y registro de la práctica.
- Elaboración de una memoria
- Estudios previos a los encuentros de formación.
- Sesiones de estudio sistemático.
- Elaboración de relatos y textos, para las conclusiones y propuesta.

3° Características de los sujetos jóvenes y adultos de la escuela de formación laboral

Características de los jóvenes y adultos

Es importante hacer referencia al material aportado por las escuelas de formación laboral en relación a las características de su población: mencionan que su población tienen las siguientes características: personas con trastornos genéticos, retraso psicomotor, déficit neurológico, sensoriales, otros.

La misión institucional que declaran está referida a la formación socio-laboral de jóvenes y adultos con discapacidad, para su posterior integración al medio ocupacional competitivo o protegido, favoreciendo y afianzando su propia personalidad e identidad.

En otro aspecto destacan que atienden a jóvenes y adultos entre catorce y veintidós años (con cumplimiento disímil), con discapacidad mental leve, moderada y en algunos casos dicen, “con patologías asociadas”

En su organización pedagógica, la propuesta educativa, la dividen en tres “servicios”:

- Adaptación laboral

- Formación práctica
- Capacitación profesional.

En reglas generales todo este servicio en nuestro país, que sin dudas se relaciona con leyes, políticas y estrategias de aplicación de las mismas, se suma a lo anteriormente citado, otras características:

- Las personas que se concentran en la pobreza estructural que representa el 10% de la población que no cubre las necesidades mínimas de vivienda o de nutrición y que son parte muy importante de la matrícula de educación especial.
- Los jóvenes que no estudian ni trabajan y los servicios educativos como modelos únicos y que no aparecen cuestionados en la sociedad.
- La escuela que está condicionada por la sociedad de la que es parte, y también simultáneamente condiciona y determina esa sociedad, que separa al que considera "desemejante".

El modelo predominante hoy en la educación especial para atención de adolescentes y adultos se caracteriza por:

- Una matrícula clasificada por tipo de problemática: personas con debilidad mental, sordos e hipoacúsicos, ciegos, severos trastornos de la personalidad, discapacidad motriz. Cabe destacar y debatir, si hay escuelas que no tienen esta selección, cuál es el motivo de tal determinación.
- Respecto a la propuesta pedagógica: hay cierta heterogeneidad, ya que este tramo educativo, no cuenta con un diseño curricular de base. Esto hace que cada institución, de acuerdo con la planta orgánico funcional de docentes y sus especialidades de taller y/o maestros de grupo escolar elabore su proyecto educativo. Las actividades escolares giran en base a los talleres de la escuela y en muchos casos se brinda apoyo pedagógico vinculado a esos talleres.

Características del aprendizaje en los sujetos jóvenes y adultos.

Comencemos por preguntarnos: ¿Cuándo los jóvenes y adultos aprenden?

- Cuando están motivados para aprender.
- Cuando existe un compromiso con lo que se está haciendo.
- Cuando el aprendizaje se apoya en su experiencia
- Cuando se trabaja dentro de un orden que pueden manejar.

- Cuando dejan de ser meros objetos de educación para ser considerados sujetos de su propia educación
- Cuando toman posesión de sí mismos en tanto y cuanto pueden dar y recibir, pueden enseñar y aprender.

Al hablar de aprendizaje se lo involucra en un todo y simbióticamente con la enseñanza. Revisando nuestro trabajo como docentes reconocemos que lo que se aprende en las aulas muchas veces tiene poca relación con lo que ocurre fuera de ella, es lo que llamamos "conocimientos escolares". Por ello, como nuestra propuesta educativa y social propone la búsqueda de la posibilidad de que se integre en la comunidad como un ciudadano pleno, es necesario proveerlos de una cierta base cultural y social que les permita incorporar competencias y herramientas válidas para llevar adelante esa vida plena a la que hacemos mención. Aquí destacamos la inclusión activa en un espacio solidario y comprometido en el que se pueda asegurar que "vivir juntos", es posible.

Las comunidades de aprendizaje, como desarrollo de prácticas educativas contextualizadas, favorecerán a la convivencia en contextos de equidad social y cultural

Otro aspecto del aprendizaje se apoya en el fomento de la creatividad y la innovación. ¿De qué se trata eso? Concretamente, refiere a la posibilidad de ser capaz de recrear lo conocido en otros contextos. Ese modo de aprender y enseñar, re-significando lo que se conoce a partir de otras preguntas y de otros interrogantes, buscando la aplicación de lo nuevo, y particularmente planteando nuevas miradas allí donde la rutina, o los problemas en la comprensión que puedan tener nuestros alumnos, obstruyan el pensamiento creativo

La escuela que sea facilitadora y promotora de aprendizajes en sus alumnos ha de ser capaz de enseñar de un modo flexible, de forma tal que sea posible adaptarse a los cambios, y aún más, considerar que el cambio y la in certidumbre es aquello sobre lo cual se han de edificar las certezas,

Por ello este ítem desarrolla la enseñanza y el aprendizaje refriéndose a la comunidad educativa general, y en ella a los adolescentes y adultos que la integran y que se orientarán a:

- Atender a su proyecto de vida para ejercer los deberes y derechos del ciudadano.
- Acompañarlos a alcanzar sus metas.
- Fortalecer su autoestima y el conocimiento de sí mismo.

- o Facilitar su integración al sistema educativo convencional y al mundo del trabajo
- o Disponer de tecnologías de apoyo que faciliten su acceso al conocimiento, tecnologías educativas como soporte didáctico del aprendizaje

Volvemos a la enseñanza. Con docentes llenos de convicciones, responsables, que sean próximos, que tengan una mirada encarnada de la realidad, abiertos al diálogo, aptos para ejercer autoridad y respeto

Indagar en torno a los aspectos diferenciadores del aprendizaje de jóvenes y adultos, es decir, de aquello que tiene de particular el aprendizaje de quienes se encuentran atravesando estas etapas vitales no resulta tarea fácil, por cuanto las investigaciones suelen no avanzar más allá del período adolescente. Si consideramos las actuales perspectivas sobre los procesos de aprendizaje dentro y fuera de la escuela podemos pensar en el concepto de cognición distribuida y de los entornos de aprendizaje como conceptos clave.

> "*...La escuela inteligente debe ser distinta. Necesitamos un enfoque de la enseñanza y del aprendizaje centrado en la persona más el entorno. Necesitamos tratar a ésta como un sistema único en el cual se considere pensamiento a todo lo que hace parcialmente en ese entorno, y aprendizaje, a las huellas dejadas en ciertas partes del mismo (por ejemplo, un cuaderno) la escuela inteligente debe desafiar la hegemonía del enfoque centrado en la persona sola...*" (Perkins, 2001).

La posición adoptada requiere ubicar a los sujetos jóvenes y adultos de la escuela de formación laboral en procesos formativos que consideren que el entorno participa en la cognición, no sólo como fuente de entrada de información y como receptor de productos finales, sino como vehículo de pensamiento y que lo que se aprende subsiste no sólo en la mente del que aprende, sino también en el ordenamiento del entorno. Es decir, la cognición humana distribuida abarca a otras personas, se apoya en medios simbólicos, se aprovecha de medios y artefactos. Al referirse a la inteligencia socialmente repartida, Perkins incluye las relaciones "con los otros" como fundamentales para la construcción del conocimiento. Esta es la perspectiva desde la cual partimos para pensar en los procesos que se deben gestar desde la formación los sujetos jóvenes y adultos en la escuela de formación laboral ya que vista desde esta

perspectiva, es la mirada que favorecerá procesos inclusivos de estos jóvenes y adultos en diferentes ámbitos sociales.

Para considerar en la formación docente:

El diseño curricular para la educación integral de adolescentes y adultos

Tendrá en cuenta en su formulación que deberá responder a:

- Necesidades básicas de aprendizaje de la población y desarrollar una cultura general.
- Revisar el criterio de la distinción convencional entre escuela y comunidad.
- Tender a la construcción de planes educativos territorializados.
- El diseño curricular basado en competencias

Comienzo por definir el concepto de competencia citando a José Tejada Fernández y Antonio Navío Gómez (2003) quienes consideran que "*una primera nota característica en el concepto de competencia es que comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y estar para el ejercicio profesional*".

De acuerdo con estos autores destaco que la utilidad de la competencia está en la capacidad de ésta para hacer frente a contextos sociales cambiantes, ya sean profesionales o no, y en los aspectos como la polivalencia y la flexibilidad curricular necesarias para alcanzarlas. Por lo tanto, son transferibles, es decir, se aplican a cualquier ambiente donde exista una organización: familia, comunidad, empresa, son observables y medibles, por lo cual es posible evaluarlas y certificarlas a través de cursar itinerarios educativos .acreditarlos y certificarlos.

Volviendo a empezar...

La jerga, . . .y por debajo de la hojarasca, en las escuelas, sean públicas o privadas, la pedagogía continúa fuertemente incuestionada, anclada en una concepción antigua acerca de lo que es enseñar y aprender, en el memorismo, y el enciclopedismo, en la repetición sin comprensión, una educación así, aun cuando se disponga de computadoras, laboratorios, bibliotecas e infraestructura, es una educación de segunda, porque dificulta a las personas el pensar, el comprender, el ser tratados como seres inteligentes ,el desarrollarse plenamente como personas.. La educación debe incentivar

el placer de aprender, por ello el verdadero aprendizaje con significado y sentido, se basa en el cómo se enseña y cómo se aprende, asumiendo maestros y alumnos la inteligencia, el aprendizaje y la comprensión como centrales, mientras esto no se dé, todo lo demás es puro cuento.

Cerrando y abriendo:

No hay un único camino para hacer que la educación funcione. No hay un único patrón de gestión, un único estilo de dirección, un único modelo pedagógico.

Toda esta ponencia es un reflejo de lo que aprendí conociendo escuelas con todos sus integrantes, también autoridades educativas y personajes que me impulsaron a analizar escenarios, instituciones educativas y todavía más: tratar de comprender el autoritarismo de los métodos participativos. ¿Serán parte de la jerga?

Referencias Bibliográficas

- Tedesco, J.C, (2000) *Educar en la sociedad del conocimiento*. Bs.As. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Torres, R.M. (2006). Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. en CD, Responsabilidad Social Universitaria (RED). Bs:AS.
- Tamarit,J. (1992). *Sistemas alternativos de comunicación*. Madrid. Trota.
- Mucarzel, M.B: (2007) El largo viaje de la patología a los sueños Mimeo, posgrado, Flacso-
- Galeano, E. (2008) *Patas arriba*. Bs. As. Catálogos S R.

EDUCACIÓN DE ADOLESCENTES Y ADULTOS A PARTIR DE LA IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Beatriz Celada[2]

"Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo.
Los hombres se liberan en comunión (Freire)."

Introducción:

La presente comunicación tiene la pretensión de generar un punto de reflexión que nos permita debatir críticamente en un espacio colectivo acerca de la *educación de adolescentes y adultos, e particular a partir del análisis de la implicación de los estudiantes con discapacidad.*

Como docentes en el área de la Educación Especial el posicionarnos en un enfoque de educación inclusiva nos lleva necesariamente al reconocimiento de **barreras pedagógicas.** Esta posición implica la intención de influir en la planificación de mejoras en las políticas y comprometernos activamente en prácticas inclusivas.

En este sentido, acordamos con Ainscow en distinguir cuatro elementos cuya presencia es recurrente en el planteo y la definición de *Inclusión:* uno- es un proceso, noción de cambio implícita; dos- se centra en la identificación y eliminación de barreras; tres- pone especial atención en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo; por último la inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos.

De estos elementos y a los fines de este trabajo, nos centramos en el eje de "**participación**" que hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en las instituciones educativas y por lo tanto incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos - estudiantes con discapacidad.

Esto significa otorgar valor a las voces de las propias personas con discapacidad, dado que con sus trayectorias permiten dar cuenta de las dificultades y aciertos con los que se fueron encontrando en el camino educativo y en la pertenencia a su comunidad.

---

[2] Profesora en Educación Especial, con estudios de postgrado en Maestría en Investigación Educativa (Universidad de Humanismo Cristiano de Chile) y Doctoranda en Educación de la Universidad de Málaga (España) Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, en la ciudad de Cipolletti. Actualmente Directora del Departamento de Psicología.

En cuanto a esto, históricamente las personas con discapacidad pertenecieron a un colectivo social que ocupaba sitios de asistencialismo o dependencia; se los confinaba a la mejor atención educativa porque se suponía que lo recibirían en las instituciones educativas especiales. Sin embargo, esta trayectoria educativa en la mayoría de los casos no les permitía atravesar los diferentes niveles del sistema educativo, sino que este recorrido aparecía como "paralelo" al sistema ordinario y terminaba siendo un camino sin salida.

Es en realidad la sociedad se maneja con sus propias representaciones sobre la discapacidad y desde ese lugar, habilita o no el camino. Pero no podemos desconocer que en algunos casos las propias personas incorporan estas ideas negadoras de sus potencialidades y capacidades y son ellas mismas quienes se condicionan a sitios de inmovilidad.

> *"Así como las personas con discapacidad tienen derechos iguales, tienen también obligaciones iguales. <u>Es su deber participar</u> en la construcción de la sociedad. Las sociedades deben elevar el nivel de expectativas en lo que respecta a personas con discapacidad y movilizar así todos sus recursos para el cambio social. Esto significa, entre otras cosas, que a los jóvenes con discapacidad se les han de ofrecer oportunidades de carrera y formación profesional y no pensiones de retiro prematuro o asistencia pública".* (PAM 1982, artículo 26)

Con la apertura a nuevas políticas, a nuevas prácticas sociales y educativas las personas con discapacidad pudieron comenzar a transitar bajo modelos de integración, actualmente de inclusión, por los mismos recorridos que el resto de los ciudadanos.

Es con el avance del tiempo que las personas con discapacidad logran acceder en mayor número a la educación regular, aunque este número siga siendo significativamente inferior al deseado y al posible. Y todo ello a pesar de que hubo quienes paradigmáticamente atravesaron estas fronteras desde una situación de discapacidad múltiple, como fue el caso de Hellen Keller en quien se sitúa una doble situación de marginalidad para su época histórica, por un lado ser persona sordo-ciega y por otro ser mujer.

Así fuimos transcurriendo diversas etapas en la elaboración de propuestas, sin embargo recién en estos tiempos, nos estamos cuestionando que el derecho a la educación no es una simple enunciación.
Pasamos de la lucha por la conquista del reconocimiento del derecho a esta etapa, en la que considero, nos estamos cuestionando críticamente qué posibilidades reales de ejercer ese derecho tienen las personas con discapacidad, qué capacidad y libertad de elección tienen y qué alternativas, desde el sistema educativo, ofrecemos para ejercer ese derecho.
Creo que el hecho de pasar de un paradigma a otro, no es sólo un cambio de conceptos y de prácticas, sino también de posiciones … y es en ese lugar en el que nos queda mucho por andar.
Aún sostenemos que los profesionales –de la salud, la educación y porqué no también del área laboral- somos quienes podemos decidir, definir, dar opciones y guiar decisiones de las propias personas con discapacidad. Aún subyace esa idea de dependencia del otro – otorgándose un supuesto saber que va más allá de lo disciplinar que sí posee. Barton [3] (2009) nos transmite en su artículo que

> *"la lucha por la inclusividad entraña una exploración rigurosa y constante de las concepciones, cuestiones e interrogantes relacionados con la equidad, la justicia social, la exclusión y la ciudadanía. El móvil que da lugar a tal vínculo es el deseo de un cambio transformador. Esto va más allá de la cuestión de discapacidad para adentrarse en la búsqueda de un mundo social y material no discriminatorio y no opresivo."*

Por otro lado, en este trabajo se adhiere a la idea de que una educación es de calidad, en tanto hace efectivos los derechos de las personas y educa para y en esos derechos, partiendo de la base de que la relevancia del derecho a la educación estriba en que gracias a ella podemos ejercer otros derechos civiles, políticos, sociales y culturales (Jurjo Torres, 2006). Así también recuperamos en esta misma línea de pensamiento que ejercer plenamente el derecho a la educación implica necesariamente hacer efectivos otros derechos básicos como, los de la participación, la no discriminación, y el derecho

[3] Instituto de Educación. Universidad de Londres. Londres, Reino Unido.

de la propia identidad [4]. Esto se interpreta como la posibilidad de ser reconocidos en esa diversidad humana, en esa "diferencia" que distingue, pero que no se aleja sino que se centra del concepto de "dignidad".

En relación a nuestro tema en particular, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), los educadores y educadoras nos planteamos los propósitos en proporcionar educación a aquellos que en su día no lograron insertarse con éxito en el sistema educativo. En este grupo nos encontramos con quienes en su niñez o adolescencia como consecuencia de su discapacidad –interpretada como deficiencia- quedaron excluidos del sistema educativo formal.

En este sentido, el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) en su convocatoria para las actuales Jornadas destinadas a Investigadores en Formación (2010), plantea el eje temático de "Estudios sobre educación de jóvenes y adultos". Expresa como definición de EPJA que es la educación que "comprende tanto el conjunto de actividades educacionales organizadas para transitar los niveles primario, secundario y de formación profesional en la población de 14 años y más; como también las actividades educativas de diverso grado de formalización tendientes a lograr un proceso de educación permanente en las diversas áreas de la vida cotidiana, como el trabajo, la salud, el tiempo libre, la participación social y política". [5]

No enuncia sólo el sistema formal de educación, sino también otros "espacios educativos" que den respuesta a las necesidades de un sector de la población que no demanda una infantilización como sujetos de aprendizaje, sino un encuadre enmancipador de su situación de alfabetización y de ciudadanía.

Situados en el análisis de las personas con discapacidad, en esta franja de la población encontramos que las respuestas especiales no son tan numerosas. Los esfuerzos que no se puede atribuir únicamente a los Ministerios de Educación, sino también y quizás principalmente, a diversas organizaciones que se gestionan en el campo de lo público en

---

[4] Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) 29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina. © UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago

[5] *Los trabajos que conforman el presente eje constituyen una invitación a pensar la educación en sentido amplio -en tanto trama que abarca una multiplicidad de procesos sociales que posibilitan el acto pedagógico y en los que se manifiestan aprendizajes diversos- en el marco de la dialéctica entre hegemonía y resistencias, indagando desde diversos enfoques y perspectivas las singularidades de problemáticas educativas que se presentan en nuestra sociedad, más allá del ámbito escolar.* Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Noviembre 2010

términos de compromiso, y que con el transcurso del tiempo logran influir o pertenecer al Estado.

Las ideas de Freire permiten reflexionar para comprender la evolución histórica de los movimientos sociales, en este caso el colectivo de personas con discapacidad. En este sentido él nos expresaba:

> "*una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su "puesto en el cosmos", y se preocupan por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radica una de las razones de esa búsqueda. Instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas.*" Freire, Paulo (2002:31).

Participación Activa

Tal como se expresaba en un trabajo anterior[6], la participación incluye la toma de decisiones – desde las posibilidades individuales, así como la respuesta de la sociedad al nivel de funcionamiento del individuo - visión desde la colectividad. Esta respuesta facilita u obstaculiza la participación en varias áreas. Las personas pueden verse limitadas en la participación en el nivel social sobre la base de sus atributos por razones diferentes a los que sugiere el contexto de salud, esto es, por religión, origen étnico, clase o casta social. La discapacidad es vista significativamente como un problema del individuo que lo signa negativamente, que lo minora frente a otros. Al decir de Irving Goffman, el atributo se impone frente a la mirada de los demás y condiciona el lugar social que se les ha otorgado.

Podríamos citar nuevamente aquí para su análisis el Plan de Acción Mundial[7] para las Personas con Discapacidad (subrayado de la autora):

---

[6] Celada, B. (2003): "*Educación Superior y alumnos universitarios con discapacidad".* EDUCACIÓN ESPECIAL. Inclusión Educativa - Nuevas formas de exclusión Revista Ensayos y Experiencias Nº 49. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2003. Página 71 hasta página 84.

[7] **Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad** (Documento A/37/51) Aprobado por Resolución 37/52 de 3 de diciembre de 1982, de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

"De las personas con discapacidad se debe esperar que desempeñen su papel en la sociedad y cumplan sus obligaciones como adultos. La imagen de las personas con discapacidad depende de actitudes sociales basadas en factores diferentes, que pueden constituir la mayor barrera a la participación y a la igualdad. Solemos ver la discapacidad por el bastón blanco, las muletas, las ayudas auditivas y las sillas de ruedas, pero no a la persona. Es necesario centrarse sobre la capacidad de las personas con discapacidad y no en sus limitaciones". (PAM 1982, artículo 27).

Esto nos lleva a repensar el significado, dado que en el encuadre del modelo social, la discapacidad es básicamente una categoría social, una construcción en el campo de las ideas que avasalla muchas veces el proyecto de vida de las personas. Y sin la herramienta de la educación, sin el acceso a la educación no podrán llevar adelante esta participación social, con un ejercicio de ciudadanía activa.

Aprendizajes en la sociedad del conocimiento

La educación tiene planteadas exigencias múltiples, crecientes, complejas y hasta contradictorias, que genera y requiere la sociedad cognitiva. Sin perder de vista, que las personas necesitan valores, objetivos y metas que guíen y mantengan el rumbo en proyectos de desarrollo personal e inclusión social. Esta es la dimensión que cobra la educación.

Por todo esto y como cita García García (2010)[8] "La educación debe proporcionar *las cartas náuticas en un mundo complejo en permanente agitación, pero también la brújula para poder navegar por él y el ancla para detenerse, cobrar fuerzas, anticipar y valorar rutas a seguir".*

Por un lado, en la sociedad del conocimiento el aprendizaje no se circunscribe a un determinado espacio como las instituciones educativas; se exige aprender en todos los contextos.

Por otra, el aprendizaje no puede quedar limitado a un determinado periodo temporal en el ciclo vital de la persona, se debe tener en cuentas los continuos cambios en todos los niveles que presentan nuevas demandas profesionales y nuevas exigencias personales. Podemos sostener entonces que es obligado aprender a lo largo de toda la vida de la

[8] Universidad Complutense de Madrid.

persona. … sin embargo esto, que puede delinear las políticas públicas, los acuerdos en la sociedad del conocimiento, no resultaba aplicable a las minorías, y mucho más nos ha costado planearnos para las personas con discapacidad. Propuestas que les permitan a través de la educación que reciban "saber qué pensar y cómo actuar ante las situaciones relevantes a lo largo de la vida; hacerlo desde criterios razonables y susceptibles de crítica; ser sensible a las exigencias cambiantes de los contextos; desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo". Los aprendizajes necesarios en la sociedad del conocimiento, los presentan como: A) Aprender a conocer, B) Aprender a querer y sentir, C) Aprender a hacer, D) Aprender a convivir, E) Aprender a ser, F) Aprender sobre el conocer, el querer, el sentir. (Delors, 1996; García García, 2006).

Mirada simultáneas sobre los procesos de exclusión y de inclusión.

En el sistema educativo encontramos situaciones de exclusión y de inclusión, hay situaciones de alumnos que con alguna discapacidad que ingresan a la escuela, presenten o no NEE, alumnos que en silla de ruedas o con muletas van sorteando las dificultades de acceso de sus necesidades especiales. Significativamente en las zonas rurales, los alumnos con discapacidad son admitidos por defecto más que por virtud del sistema, dado que no hay otras escuelas alrededor. *"Estas oportunidades son aprovechadas por los alumnos, y si coinciden con profesores que van resolviendo las dificultades con auténtico profesionalismo, logran concluir con éxito los estudios. Se trata de una casuística oculta y que comienza a conocerse dado el valor que ahora se la ha venido dando a la integración e inclusión educativa*". Guajardo Ramos, Eliseo (2010:21)

Los espacios educativos no sólo son lugares donde los saberes, elaborados en otros contextos, son transmitidos, constituyen lugares en los cuales se producen diferentes tipos de conocimientos, aunque no siempre sean reconocidos, y donde los saberes transmitidos se reelaboran de un modo peculiar por estudiantes y docentes. Teniendo en cuenta la diversidad de formas que asumen los espacios educativos, invita a reflexionar sobre los rasgos que asume esa construcción de conocimientos y saberes, siendo insoslayable considerar las condiciones en las que se produce. Nos proponemos, tanto desde la extensión universitaria como de la investigación estudios de corte participativo que toman esta temática reconociendo la diversidad de contextos, sus actores, y al impacto del entorno, entre otros.

La investigación nos posibilita aportar, en nuestro caso, recuperando las experiencias de educación inclusiva desde la voz de los actores[9], especialmente la de aquellos colectivos sin voz pedagógica. Compartiendo el interés con otros tantos investigadores, en recuperar la voz del alumnado desde "*un reconocimiento de los estudiantes como interlocutores con palabra propia en las relaciones pedagógicas, fundamentado en un modelo dialógico de participación y en una concepción diferente de la autoridad pedagógica"* (Susinos 2009:120). El análisis longitudinal y sincrónico de las barreras y ayudas que ofrecen las historias de vida para poder acercarnos a la complejidad con que se entretejen los procesos de exclusión social y educativa.

Al adentrarnos en el análisis de relatos biográficos narradas por los estudiantes participantes, visibilizamos que las oportunidades incluyentes y participativas se entrelazan con otras excluyentes, generando procesos interactivos complejos de mayor o menor intensidad. "*… no es la presencia en una determinada comunidad o situación social de marcado carácter excluyente la que determina la situación, el riesgo, vulnerabilidad o exclusión de la persona, sin… l***os procesos articulados para afrontar esa situación*** *no es suficiente el análisis de las causas que podrían favorecer la exclusión, ni incluso el estudio de episodios puntuales sobre determinadas situaciones excluyentes...*"[10]

A partir de tener conocimiento de las voces de estos colectivos silenciados, las personas con discapacidad adultas plantean la critica a su propia educación o la ausencia de ella, la infantilización a la que son sometidos desde las representaciones sociales, y tanta otros puntos que se desprenden de ello a partir de escuchar la critica de su propia vida escolar, necesidades vistas desde el adulto y no desde la escuela. Educar "en y para la diversidad" es un medio fundamental para aprender a vivir juntos, "*… la percepción y la vivencia de la diversidad nos permite construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos de los otros, es decir, hace posible "aprender a ser"* (García Huidobro, 2005)

[9] Celada, B. y otros Proyecto de Investigación "Experiencias Alternativas en Educación: Investigando colaborativamente para la transformación de las prácticas educativas inclusivas". Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. 01/01/2010 a 31/12/2012. Código: 04- C086.-

[10] Investigaciones compartidas desde la Universidad de Cantabria y la Universidad de Sevilla. . Parrilla y Susinos 2008

Acerca de cómo hacer efectivo el Aprendizaje a lo largo de toda la vida

El *Informe Faure* propuso utilizar el aprendizaje a lo largo de toda la vida como principio rector para la implementación de reformas educativas. Bajo las circunstancias actuales, ¿cómo puede el aprendizaje a lo largo de toda la vida ser el principio organizador y rector de la educación abordando temas de inclusión e integración? ¿Cómo puede el aprendizaje a lo largo de toda la vida ser considerado una de las prioridades básicas de la educación?
Rosa Blanco, en numerosos artículos nos insta a avanzar hacia sistemas educativos y escuelas más inclusivas y promueve que en pos de este objetivo se requiere ir construyendo una serie de condiciones tanto en el nivel macro de los sistemas y de las políticas como en el nivel de las escuelas y las prácticas pedagógicas.

"La adopción del aprendizaje a lo largo de toda la vida como un nuevo paradigma para la educación y el aprendizaje en el siglo XXI no significa adoptar un slogan u optar por una "edutopia" abstracta. Por el contrario, implica definir en cada contexto específico, incluso para cada estudiante o grupo de estudiantes en particular, el tipo de contenidos, modalidades y metas de aprendizaje que se requieren. Por lo tanto, se encuentra vinculado a la educación inclusiva". (Blanco, R. 2005:26)

En este sentido, podemos plantearnos que *"los discursos políticos han de ir calando en las distintas mentalidades y pasar de éstas a la praxis educativa. Es cuestión de tiempo, pero también de participación política y de una pedagogía cívica en la que todos los elementos de la comunidad educativa y ciudadana se responsabilicen y trabajen decididamente por y para una educación inclusiva de calidad y para todos."* Payà Rico, Andrés (2010 – 140)

Creo conveniente para ir cerrando -sólo esta presentación aunque no el tema- recuperar el análisis que realiza la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, concluyendo y recomendando (OREAL/UNESCO 2008: 176) " *la necesidad de avanzar en el desarrollo de políticas de inclusión educativa con el objetivo real de trasformar todo aquello que venimos enunciando "enfáticamene" desde los postulados teóricos y desde trayectorias que resultan de mínima expresión, pero que sin lugar a dudas van construyendo los cambios necesarios para que hoy con optimismo podamos realizar un informe de avance en nuestras investigaciones con indicadores positivos".*

Referencias Bibliográficas:

- Ainscow, Mel. (2005) *"Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos",* en: La Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales En una Escuela Vasca Inclusiva. Actas del Congreso "GUZTIENTZAKO ESKOLA". Donostia – San Sebastian 29,30 y 31 de Octubre de 2003. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.Vitoria-Gasteiz.2005. Página web del Dto. de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, en el apartado Publicaciones. http://www.hezkuntza.net.

- Barton, Len (2009) *Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad.* Observaciones. Studies on disability and the quest for inclusivity: Some observations. Revista de Educación, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 137-152

- Blanco, Rosa (2005) *"Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas"* en *Revista PRELAC* (UNESCO-OREALC, Santiago de Chile) Nº 1, julio de 2005, (p. 174-178). ED/BIE/CONFINTED 48/Inf.2

- Celada, B. (2003): *"Educación Superior y alumnos universitarios con discapacidad".* Educación Especial. Inclusión Educativa - Nuevas formas de exclusión Revista Ensayos y Experiencias Nº 49. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

- Celada, B. y otros (2010) Proyecto de Investigación *"Experiencias Alternativas en Educación: Investigando colaborativamente para la transformación de las prácticas educativas inclusivas".* Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue

- Celada, Beatriz. (2009) *"El valor y la resonancia de las biografías de personas con discapacidad en la investigación educativa",* en Rivas Flores y otros, "Voz y Educación. La narrativa en la comprensión del sujeto". Editorial Octaedro.

- García García, Emilio – "*Aprendizaje y construcción del conocimiento".* Universidad Complutense de Madrid. http://www.ciedhumano.org/files/emilio4.pdf

- García Huidobro, J. E. *La igualdad en educación como bien democrático y de desarrollo.* Ponencia presentada en la Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC, organizada por la UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6 y 7 de diciembre de 2005.

- OREALC/UNESCO (2005) *"La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un Estado del Arte. Informe Regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de Seguimiento a CONFINTEA V, Bangkok,* septiembre de 2003. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe,

Santiago. ISBN: 956-8302-38-7. Impreso en Chile por Editorial Trineo S.A. Santiago, Chile, enero 2005

- Parrilla Latas, Gallego Vega y Moriña Díez (2010) *El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica.* Revista de Educación, 351. Enero-Abril 2010, pp. 211-233

- Payà Rico, Andrés (2010) *"Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro"* (Inclusive education policies in latin America proposals, realities and future challenges) Revista Educación Inclusiva VOL. 3, N .º 2. (Ps. 125-142)

- Peters, S. (2003) *Educación integrada: lograr una educación para todos, incluidos aquellos con discapacidad y necesidades educativas especiales.* Documento preparado para el grupo de discapacidad del Banco Mundial, Washington, Banco Mundial, 2003.

- Susinos Rada, Teresa y Parrilla Latas, Ángeles. (2008) "*Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo"*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo. Vol. 6, Nº 002 (pp 157-171)

- UNESCO, *Open File on Inclusive education*, 2001.

APOYOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

Benito Rafael Parés[11]

Hemos observado en los docentes (Parés, 2004) que, independientemente del estilo de aprendizaje, explicitan que desarrollan estrategias para aumentar en sus alumnos el patrimonio cultural; construir nuevas formas de organizar el conocimiento y establecer usos diferenciales de aplicación de los conocimientos aprendidos. En este sentido Carretero (1998) opina que la solución de problemas complejos requiere no sólo de habilidades inferenciales sino también de redes conceptuales o de información específica. Destacamos la importancia que tienen los aprendizajes previos de los docentes. Aprendizajes que se acumulan desde las experiencias previas de cada uno de ellos.

Desde esta perspectiva es fundamental unir criterios acerca de lo que son y quieren ser los estudiantes, y de lo que *los docentes esperan que ellos sean*. La percepción que cada sujeto tiene frente a alguien o a algo, puede ser diferente de la de los demás. La percepción se organiza desde el sujeto, y es a partir de esta percepción, que se construye el objeto que se analiza; es por ello que, cada uno de los alumnos del grupo es construido por la percepción que *puede y/o logra* tener de él, el docente, quien construye esta percepción a partir de sus valores, creencias y saberes, y de la experiencia co-construida junto a *ese alumno*. (Maturana, 1995)

Schalock (1999) insiste en la función que tienen los apoyos, en la vida cotidiana de las personas con discapacidad, ya que uno de los supuestos del sistema de prestación de servicios que surge a partir de 1992, con la reconceptualización del concepto de retraso mental, consiste en que, generalmente, el funcionamiento de la persona mejorará si se le ofrecen los apoyos apropiados durante un periodo de tiempo continuado. La impronta de este concepto, que ya tiene más de 18 años de aplicación, en el trabajo cotidiano, en la institución educativa se ve reflejado en el interés conceptual y práctico por utilizar los apoyos (naturales) como medios más eficientes y eficaces para mejorar los servicios de habilitación destinados a individuos con discapacidad. Creemos que si el docente tiene una mirada, en perspectiva positiva del grupo de alumnos con el que trabaja, una juiciosa aplicación de los apoyos oportunos, puede mejorar sus capacidades funcionales.

---

[11] Doctor. Cupedipso. Ipdees. Feeye. UNCuyo, Mendoza.

La importancia de estos apoyos reside en que constituyen un medio más natural, eficiente y continuado para incrementar la independencia/interdependencia, la productividad, su integración en la escuela/comunidad y, por ende la posibilidad de lograr una mayor satisfacción de estas personas, lo que puede favorecer la constitución de un autoconcepto más elevado.

Por ello se considera imprescindible que las estrategias de enseñanza que se utilicen, tengan en cuenta el contexto del alumno con discapacidad, así como sus posibilidades biológicas y académicas. Es bien sabido que, las distintas instituciones en las que interactúa el niño/adolescente (familia, escuela, clubes, iglesias, etc.), son las encargadas de determinar el porvenir tanto social como académico de la persona, es decir organiza la identidad de cada individuo. Pero, la escuela por las características particulares de organización institucional, así como por la misión que tiene ante la sociedad, constituye una institución privilegiada para colaborar a organizar el autoconcepto; pues lo que las personas terminan pensando sobre sí, en muchos casos se relaciona con el tipo de experiencias escolares que tuvieron. El autoconcepto según L¨Ecuyer es *"el conjunto de rasgos, imágenes, y sentimientos que el sujeto reconoce como formando parte de sí mismo, influenciado por el medio y organizado de modo más o menos consistente"* (1985:76)

Martínez y Ducci (2004) expresan que el trabajo sistemático e intencional sobre el **autoconcepto**, colabora con el desarrollo integral de la persona, por esto la función de la escuela, debe ser brindarle al alumno experiencias que le permitan jugar un papel protagónico, en un contexto en el que se favorezca la interacción, el intercambio, la comunicación y los afectos, creando un espacio de convivencia, es decir, de vivencias sociales. Estos aspectos son fundamentales para favorecer el desarrollo del autoconcepto. Es este concepto que cada uno de nosotros, elaboramos sobre nosotros mismo, el que guía nuestro mapa conductual, en el espacio social de vinculación. Es por ello que se debe planificar y realizar en los espacios de aprendizaje el proceso metacognitivo, para que cada alumno pueda conocer el camino que realiza, en el mapa de los procesos de aprendizajes personales.

En la investigación "Habilidades sociales y calidad de vida. Una mirada desde los alumnos de escuelas de educación especial con jornada extendida de la Provincia de Mendoza" (Parés y otros, 2010) encontramos, al aplicar el Cuestionario para conocer la calidad de vida y las HHSS percibida por los alumnos que asisten a programas compensatorios (CAPC), que los alumnos de educación especial indagados presentan un

autoconcepto elevado, pues valoran positivamente el poder estudiar y sienten que su forma de ser es aceptada por ellos y por los demás.

Cuando realizamos un acto que no está de acuerdo con nuestros pensamientos y emociones, aparece en nosotros, el fenómeno que se conoce como disonancia cognitiva que implica que, se debe comenzar a desarrollar toda una serie de justificaciones para sostener como adecuada la conducta realizada. Este mecanismo es de un alto costo cognitivo y psicológico, pues implica tiempo cronológico y afectivo invertido en él. Aquí radica la importancia del autocontrol que es la capacidad que permite registrar y reconocer las emociones y prever los comportamientos posibles que se desarrollarán a partir de esas emociones, así como también las consecuencias sociales de los actos realizados.

En la escuela podemos trabajar para que los alumnos, reconociendo sus recorridos de aprendizaje, puedan ejercer el autocontrol de sus acciones y dar valor a la eficacia de sus conductas, aparecerá así, en la persona la sensación de autoeficacia, que es la evaluación que se realiza de sus propios actos y de los resultados obtenidos. Debemos recordar que en numerosas ocasiones la valoración positiva de resultados que una persona realiza no coincide con la valoración que realiza el medio. Es decir, básicamente, lo que es bueno para mí puede ser considerado inadecuado por los demás y, si ellos me lo hacen saber en reiteradas oportunidades, puede comenzar a tambalear la noción de autoeficacia de mis conductas.

Dentro de la responsabilidad que tiene el docente frente a los procesos de aprendizaje de sus alumnos, cobra verdadera importancia la planificación centrada en la persona, ya que ninguna persona es igual a otra, por lo tanto todos tienen diferentes intereses y necesidades, por ello es imprescindible el manejo de estrategias de aprendizaje colaborativo, con el objetivo de magnificar las potencialidades de cada uno de los integrantes del grupo y a minimizar las debilidades personales. En la investigación sobre “Habilidades sociales y calidad de vida. Una mirada desde los alumnos de programas educativos compensatorios” (Castilla y otros, 2009) al realizar el análisis descriptivo por ítems del CAPC se observa que más del 85% de los alumnos de educación común valoran el apoyo de pares y adultos para avanzar en su escolarización (habilidades de cooperar y compartir).

En la investigación actual, en la que trabajamos con alumnos con discapacidad (Parés 2010), si bien hallamos una correlación positiva entre las proposiciones que implican

ser escuchado y aprender a decir lo que piensan, al mismo tiempo encontramos que es significativa la dificultad de algunos alumnos para producir un mensaje que exprese la argumentación de sus vivencias.

El debate que planteamos en esta presentación es ¿cuánto aporta la escuela especial para que el alumno con discapacidad pueda pensarse y construir un discurso que le permita presentarse ante los demás desde un autoconcepto positivo?

Recordemos que pensar *es siempre pensar en algo*. Este “algo”, en el ámbito educativo, son los contenidos curriculares, es decir, conocimientos sistemáticamente organizados, con el fin de que el alumno alcance logros académicos, con la mirada en su formación y capacitación. Además, ya hemos planteado, en párrafos anteriores, la importancia de la metacognición, es decir del análisis reflexivo sobre cómo se realiza el proceso de adquisición de contenidos.

Pero al mismo tiempo, fortalecemos la idea de que hay que acompañar al alumno para que, fundamentalmente, reflexione sobre cómo es la sensación que tiene durante este proceso y pueda expresarle a su compañero o a su docente esta sensación. Así como también propiciar la expresión de una emoción ante una obra lograda o ante la tarea no captada en su plenitud.

Esta tarea implica, que el docente tenga como expectativa ante su alumno, que éste puede lograr realizar lo que él ha planificado. Recordemos que las expectativas se sustentan en creencias y se operacionalizan en las acciones que se realizan o, en la paralización de la conducta ante la imposibilidad de accionar. (Parés, 2008) En el pensamiento del docente se instalan creencias, en cuyo proceso de formación intervienen mecanismos de ilusión y de distorsión, procedentes de un sistema de creencias anterior a su formación inicial. Éstas están sustentadas en las características de la sociedad actual y también en la forma de comprender la finalidad de la escuela y los procedimientos que se realizan al interior de ella.

Si postulamos que el pensamiento del profesor está sustentado en creencias que, a su vez se fundamentan en creencias que se encuentran en la sociedad en la que él interactúa, es necesario recordar que, a la estructura de verdad que tienen las ideas, al decir de Moscovici (1991) se agrega el componente de creencias que actúa, como formas capaces de organizar los grupos. Es decir que el docente, junto al grupo de alumnos (con sus creencias y la carga de creencias de sus familias y sus grupos de pertenencia), organizará diferentes estrategias de enseñanza; y los alumnos diversas

formas de aprendizaje, a partir del autoconcepto que tenga cada uno de los integrantes el grupo, de cada uno de ellos.

Si el alumno, a partir de este acompañamiento del profesor, logra expresar su sensación de satisfacción o frustración, por el nivel de progreso logrado en la actividad realizada, en una forma pautada (aceptada por el grupo), podemos decir que desde el concepto de Calidad de Vida (CV) se han trabajado diferentes indicadores relacionados con la posibilidad de expresar sus opiniones y defender sus derechos.

Recordemos que CV es según Schalock (en Verdugo Alonso y F. de Borja J., 2001) *"un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno"* (2001:108). Para poder evaluar la percepción de la calidad de vida en una población determinada y hacer operativa, tanto la definición como las dimensiones, los autores mencionados han establecido una serie de indicadores que permiten concretar y materializar la medición de la calidad de vida de una persona. Esta relación entre dimensiones e indicadores está avalada por una revisión de las investigaciones realizadas en los últimos 15 años en el campo de la educación, la discapacidad, la salud, la salud mental y la tercera edad (ob.cit.2001).

Ya hemos planteado en trabajos anteriores (Parés, 2008) que la expresión Calidad de Vida presenta una doble vertiente, objetiva y subjetiva (Schalock, Brown, Brown, Cummins, Felce, Matikka, Keith y Parmenter, 2002, en Parés, 2008). Por un lado, hace referencia a las circunstancias vitales en que se encuentra una persona tales como su salud, su estatus económico y las redes de apoyo social y emocional de que dispone. Por otro, tiene que ver con la satisfacción o insatisfacción que la persona experimenta en relación con estas condiciones vitales. Los primeros acercamientos al concepto incidieron en la dimensión objetiva, luego tomó mayor importancia la satisfacción que la persona experimenta en relación con su vida. Sabemos también que el concepto presenta un carácter multidimensional, pues hace referencia a diversas áreas vitales, en este sentido la discusión teórica ha sido extensa (Cummins, 1996; Felce y Perry, 1995; Hughes, Hwang, Kim, Eisenman y Killian, 1995, en Parés, 2008), pero, el avance de las investigaciones nos permite hablar con cierto rigor de las ocho dimensiones planteadas en la definición de Shalock, las que presentamos en el cuadro N°1.

Cuadro N°1 Dimensiones e indicadores de Calidad de Vida.

Dimensión	Indicadores	
Bienestar emocional	Seguridad Felicidad Autoconcepto	Espiritualidad Disminución del estrés Satisfacción
Relaciones interpersonales	Intimidad Familia Amistades	Afecto Interacciones Apoyos
Bienestar material	Ser propietario Seguridad Empleo Status socioeconómico	Comida Finanzas Posesiones Protección
Desarrollo personal	Educación Satisfacción Actividades significativas	Habilidades Competencia personal Progreso
Bienestar físico	Salud Ocio Seguros médicos Cuidados sanitarios	Actividades de la vida diaria Movilidad Tiempo libre Nutrición
Autodeterminación	Autonomía Decisiones Autodirección	Valores personales y metas Control personal Elecciones
Inclusión social	Aceptación Apoyos Ambiente residencial Actividades comunitarias	Voluntariado Ambiente laboral Roles sociales Posición social
Derechos	Derecho al voto Accesibilidad Privacidad	Juicio justo Derecho a ser propietario Responsabilidades cívicas

Fuente: Schalock R.L. y Verdugo Alonso M.A. (en Verdugo Alonso y F. de Borja J., 2001: 109)

Esta mirada contempla un enfoque multidimensional que propone un modelo enriquecido por la teoría de sistemas que, permite a su vez, un pluralismo metodológico para su estudio. Por ello las dimensiones y los indicadores se estructuran de acuerdo a un triple sistema: el microsistema que comprende la evaluación de los aspectos personales del individuo; el mesosistema, que comprende los aspectos funcionales del ambiente que le rodea y el macrosistema que comprende los aspectos sociales.

Dentro del microsistema se considera el ambiente social inmediato que afecta directamente a la vida de la persona, la familia, el hogar, el grupo de compañeros, etc.

El mesosistema está constituido por el vecindario, el barrio, la comunidad y las organizaciones que influyen directamente en el microsistema, como las instituciones educativas formales y no formales, los espacios de ocio y tiempo libre y los ámbitos laborales.

El macrosistema corresponde a los patrones generales de la cultura, las tendencias sociopolíticas, los sistemas económicos y otros factores relacionados con la sociedad, que directamente subyacen a los valores y significados de palabras y conceptos que utilizamos para interactuar.

Si historiamos el término calidad de vida, basándonos en el imaginario social, seguramente el lector creerá que nos estamos refiriendo a la posibilidad de haber

alcanzado una gran cantidad de bienes materiales, por medio de las ganancias económicas.

En este trabajo privilegiamos la mirada sobre las siguientes dimensiones e indicadores como se presenta en el cuadro N° 2.

Cuadro N° 2 Dimensiones de calidad de vida e indicadores trabajados desde la perspectiva apoyos para la construcción del conocimiento de sí mismo de los alumnos con discapacidad.

Dimensión	Indicadores
Bienestar emocional	• Satisfacción de felicidad ante la comprensión de la tarea que se plantea. • Disminución del estrés por la posibilidad realizar la tarea encomendada.
Relaciones interpersonales	• Construcción de vínculos afectivos con los compañeros de tarea. • Fortalecimiento de vínculos con la familia ante la posibilidad de cumplir con las expectativas de esta. • Fortalecimiento de las interacciones sociales al comprender las reglas de juego sociales y poder ayornarse para cumplirlas.
Desarrollo personal	• Posibilidad de sentir a las actividades plateadas, en el ámbito educativo, como significativas. • Sensación de competencia personal y potencialidad de progreso, ante las tareas desarrolladas. • Desarrollos de habilidades significativas para el grupo de pertenencia. • Satisfacción por el progreso percibido y enunciado por los otros.
Autodeterminación	• Potencialidad de toma de decisiones ante las tareas planteadas. • Posibilidad de ejercer autodirección de su vida tanto ante metas inmediatas como mediatas. • Sensación personal y reconocimiento por los otros, del control personal. • Potencialidad de enunciar, y ser respetado, ante sus valores personales y metas. • Ejercicio de autonomía personal ante los roles complementarios que ejercen el poder (padres, maestros, patrones, etc) • Toma de decisiones ante las posibles elecciones planteadas.
Inclusión social	• Explicitación, con conductas concretas, de la aceptación por parte de los demás. • Instrumentación de apoyos desde las instituciones (familia, escuela, ambiente laboral, etc). • Planteo de expectativas sociales de participación en actividades comunitarias. • Potencialidad de ejercicio de diferentes roles sociales valorados en la comunidad de pertenencia. • Ejercicio de una posición social satisfactoria.

Fuente: reelaboración propia a partir de los autores consultados.

En el presente trabajo hemos abordado el concepto de calidad de vida como la suma de condiciones de vida deseadas por una persona, coadyuvada por la satisfacción personal de haberlas logrado, en base a la motorización de sus acciones ancladas fundamentalmente en los valores y creencias personales.

Es importante resaltar que no se puede hablar de calidad de vida sin considerar las diferencias individuales, culturales y sociales que subyacen al carácter subjetivo que la rodea, por ello deja de ser solamente una concepción de bienestar material y se convierte en un constructo que

> *“refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de cada uno: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal,*

bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos."
(Schalock, 1996, en Verdugo y Schalock, 2001:108)

<u>Referencias Bibliográficas</u>

- American Association on Mental Retardation (1999). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (9ª ed.) (Trad. de Verdugo M. A. y Jenaro C.. Madrid: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1992)
- Carretero M. (1998). *Desarrollo y aprendizaje*. Bs. As.: Aique.
- Castilla y otros, (2009), *Habilidades Sociales y calidad de vida una mirada desde los alumnos de programas educativos compensatorios*, informe de avance, Mendoza:CECYT- UNCuyo
- L´Écuyer, R. (1985*). El concepto de sí mismo.* Barcelona: Oikos-Tau.
- Martínez, V., Ducci I. (2.004), *Autoconcepto: Componentes curriculares que favorecen su desarrollo en sujetos con discapacidad*. En Sartori, M.L. y Castilla, M.E. *Educar en la diversidad ¿realidad o utopía?*, San Juan: Editorial F.F.H.A. U.N. de San Juan. – RUEDES. (pp. 297-307)
- Maturana, H. (1995). *La realidad:¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos Editorial del Hombre.
- Moscovici, S. (1991). *Psicología Social, I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Piados.
- Parés, B. R. (2004). "Educar en la diversidad. ¿Realidad o utopía?" en Sartori M. L. y Castilla, M. E,. *Educar en la Diversidad ¿Realidad o Utopía?,* (pp.38-44) San Juan: Editorial F.F.H.A. Universidad Nacional de San Juan.
- Parés Benito (2008) *Expectativas de los docentes de educación especial en relación con el tránsito a la vida adulta de los alumnos con discapacidad*. Salamanca: tesis doctoral, inédita
- Parés y otros, (2010), "Habilidades sociales y calidad de vida. Una mirada desde los alumnos de escuelas de educación especial con jornada extendida de la Provincia de Mendoza", informe de avance, Inédito, Mendoza: CECYT- UNCuyo
- Schalock, R. L. (1999) "Hacia una nueva concepción de la discapacidad" en Verdugo Alonso, M. Ángel; Jordán de Urríes Vega, F. De Borja. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. (pp. 79-110). Salamanca: AMARU Ediciones.

- Verdugo M. y Schalock, R, (2001) El concepto de calidad de vida en los servicios Humanos, en Verdugo Alonso y F. de Borja J., *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida,* 2001. (pp105-112). Salamanca: AMARÚ

COMISIÓN INTERUNIVERSITARIA:
DISCAPACIDAD Y DERECHOS HUMANOS.
ESPACIO DE GESTIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS.
RELATO DE UNA EXPERIENCIA[12]

Sandra Lea Katz[13]

Agradecemos la posibilidad de participar en este encuentro y retomando el titulo de la convocatoria, nuestra historia nos remonta a tener puntos de encuentro y desencuentro…

Nuestros inicios comienzan en el año 1994, en el "Segundo Encuentro Interuniversitario sobre la problemática de la Discapacidad "en Mar del Plata. Allí se propone la creación de una **Comisión Provisoria Interuniversitaria para la discapacidad** que funcionó hasta convertirse en Comisión Interuniversitaria sobre la problemática de la discapacidad, en noviembre de 1995. Participamos junto a RUEDES y firmamos un acta acuerdo de colaboración. RUEDES continuó trabajando y nosotros no logramos constituirnos como espacio institucional de trabajo.

La Comisión diseñó su reglamento para sistematizar su organización y definió su Misión y Funciones y Objetivos[14] de la siguiente manera:

Misión

- Defender el principio constitucional de igualdad de derechos, tendiente a la equiparación de oportunidades en favor de las personas con discapacidad.

Funciones

- Orientar, asesorar y/o propiciar condiciones equitativas para el ingreso a la - Universidad y desempeño en ella de alumnos, docentes, no docentes y graduados con discapacidades.

---

[12] Este trabajo es presentado con el acompañamiento del comité técnico conformados por las Universidades Nacionales de: Comahue (Nadia Heredia; Pablo Domínguez y Mabel Mora); Luján (Ariel Librandi); General Sarmiento (Cayetano De Lella) y de Entre Ríos (Esteban Kipen). Por la UNLP colaboraron Paula Danel y María Terzaghi.

[13] Licenciada en Psicología (UNLP) y Profesora en Educación Física. Profesora Adjunta "Didáctica para la integración en Educación Física", Docente del seminario "Intervenciones sociales en el campo de la discapacidad y la vejez ". Docente en Instituto de Menores para adolescentes con discapacidad desde hace 24 años. Coordinadora de la Comisión Interuniversitaria: sobre Discapacidad y DDHH. Referente argentino de la Red Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos.
Mail de contacto: sandrakatz4@gmail.com

[14] Acta Constitutiva del 10 de noviembre de 1995, pag 9 y 10.

- Difundir la temática de la discapacidad y promover la reflexión sobre ella en el seno de la comunidad.
- Fomentar el intercambio de conocimientos y experiencias entre las Universidades del país y del extranjero.

Objetivos

1. Promover la inclusión expresa de la misión enunciada en los Estatutos Universitarios.
2. Propiciar en el ámbito de cada Universidad acciones tendientes a favorecer la plena integración, evitando y eliminando las barreras físicas, de acceso a la información, académica y actitudinales.
3. Promover dentro del ámbito académico la incorporación de la problemática de la discapacidad en todo currículo de carreras de pre-grado, grado y post-grado.
4. Recomendar el desarrollo de proyectos universitarios de docencia, investigación y extensión sobre los diferentes aspectos de la discapacidad.
5. Coordinar la programación de Encuentros Interuniversitarios periódicos y bregar porque las recomendaciones que de ellos surjan sean llevadas a cabo.
6. Recomendar la creación de un área referida a la Discapacidad en cada Casa de Altos Estudios, según las modalidades que éstas determinen propiciando la formación de equipos interdisciplinarios con representación de todos los claustros.
7. Promover el desarrollo permanente de un sistema de información sobre discapacidad y equiparación de oportunidades.
8. Establecer intercambio de información y/o acciones de cooperación con la comisión Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad, con las comisiones Provinciales y Municipales, con Entidades y Organismos Internacionales, Extranjeros, Nacionales, Provinciales y Municipales.

No se continuó con la actividad en forma sistemática hasta el año 2002, cuando se realiza la 1º Jornada Nacional Universidad y Discapacidad en la Universidad Nacional de La Plata, donde se convocó a todas las Universidades a retomar el trabajo conjunto. En el 2003 la Universidad Nacional del Comahue organiza las Segundas Jornadas bajo el lema “La diferencia, un lugar para reconocernos”. De la misma participaron representantes de nuestra Comisión presentando trabajos / ponencias. Ese mismo año se convoca a una reunión de trabajo en la Universidad Nacional de La Plata, donde

participaron las Universidades Nacionales de La Pampa, Entre Ríos, Comahue, Mar del Plata, La Matanza, Buenos Aires, La Plata y la Red de Derechos Humanos. Con la sugerencia del Prof. Carlos Eroles se decide modificar el nombre por **Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos** y convocar a todas las Universidades Nacionales. Se tomó la decisión que la participación debería estar garantizada tanto para quienes contaran con representación oficial, en la Comisión, y para quienes estando interesados carezcan de dicha representatividad o pertenecieran a ámbitos no universitarios, se conformó la **Red Universitaria sobre Discapacidad y Derechos Humanos.**

En el año 2004 se realizaron las Terceras Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad organizadas por la Universidad Nacional de Entre Ríos. La convocatoria estuvo centrada en discutir "La construcción social de la normalidad. Debates y perspectivas". La jornada tuvo como principal característica la profundidad en el debate analítico. En función a la necesidad de garantizar un crecimiento en la calidad y originalidad de los trabajos presentados se decidió ampliar la periodicidad de los encuentros realizándolos cada dos años.

La Universidad Nacional de Buenos Aires realiza en 2006 las Cuartas Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad con el lema "Reconocer la diferencia para proteger la igualdad". Lo que caracterizó a este evento fue la gran cantidad de participantes y de trabajos presentados de las más diversas procedencias, desde investigaciones, proyectos de extensión, experiencias académicas, relatos de organizaciones civiles, etcétera.

En 2008, la Universidad Nacional de Tucumán realiza las Quintas jornadas Universidad y Discapacidad, "De la exclusión a la inclusión social, un desafío del Sistema Universitario Nacional". Más de seiscientas personas participaron con ponencias, trabajos, experiencias y el tema que generó un interesante debate fue el de la participación en la vida universitaria de personas sordas que se comunican a través de Lengua de Señas Argentinas. Diferentes posiciones enriquecieron la discusión, lo que dio lugar a que todas las universidades participantes continúen esos debates en el interior de sus respectivas unidades académicas y generasen acciones. Uno de los consensos alcanzados fue el reconocimiento sobre la responsabilidad de las universidades en la oferta de apoyos necesarios y oportunos.

En octubre de 2010 la Universidad Nacional de Cuyo realizará las Sextas Jornadas Universidad y Discapacidad, "Sujetos, procesos y contextos". (Katz, 2010, p.p 157-158)

La Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos (CIDyDDHH) estableció modalidad de funcionamiento a través de la realización de tres reuniones anuales. La Coordinación Nacional es elegida democráticamente en concordancia con las Jornadas Nacionales de Universidad y Discapacidad. Dicha Coordinación estuvo a cargo entre 2003 a 2006 de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en la figura de Liliana Díaz.

En función de que Liliana Díaz cumplía funciones como Secretaria de Bienestar de la UNMdP y coordinadora de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos, se habilitó el inicio de un fructífero diálogo con la Secretaría de Políticas Universitarias y la Red de Bienestar. En tal sentido, en marzo de 2005, la Comisión Interuniversitaria recibe una invitación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) para participar en el Primer Encuentro de Áreas de Bienestar Universitario y Asuntos Estudiantiles, participando la Prof. Indiana Vallejos de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Desde entonces, en cada reunión de la Red Bien la CIDyDDHH cuenta con un espacio para presentar diferentes temas (cuestiones terminológicas, accesibilidad, adecuaciones curriculares, etcétera) lo que posibilitó que en aquellas Universidades donde no estaba visibilizada la discapacidad, se generaran las primeras acciones para la creación de un espacio de debate y discusión.

A fines del año 2004 el equipo técnico de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, por recomendación del Dr. Juan Carlos Pugliese, solicitó la elaboración de un informe sobre la integración de las personas con discapacidad en la educación superior, allí se le solicitó a la Magíster Indiana Vallejos que fuese la responsable de articular la información generando un documento denominado ”Red Interuniversitaria “Discapacidad y Derechos Humanos”, la publicación fue realizada por Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe- IESALC- UNESCO, en febrero de 2005. (Pugliese, 2005)

En las Cuartas Jornadas Nacionales de Universidad y Discapacidad organizadas por la UBA, en 2006, se realizó la elección de la Coordinación Nacional y fue elegida la Universidad Nacional de Cuyo en la figura de la Dra María Alejandra Grzona. En esta gestión se continuaron las acciones y se sumó al compromiso y apoyo del Programa de Apoyo a Políticas de Bienestar Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), el Sr. José Luis Parisi. El programa se hizo eco de nuestras demandas y asumió a nuestra Comisión como integrante de su plan estratégico. Este apoyo se tradujo en la posibilidad de garantizar la concurrencia de las universidades a las reuniones, ser

nuestro interlocutor ante las autoridades y empezar a instalar la temática de la discapacidad en otras áreas, ya sea dentro del Ministerio de Educación, como ante otros organismos, entre ellos la CONADIS, y fue en ese contexto donde se elaboró el Programa Integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas, dando origen a la Resolución 426/07 aprobada por el CIN. El Programa Integral se encuentra conformado por tres componentes: Accesibilidad Física; Accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo y Capacitación de distintos actores de la comunidad universitaria.

En las Quintas Jornadas de Universidad y Discapacidad llevadas a cabo en Tucumán se renovaron las autoridades y allí fue elegida nuestra Universidad Nacional de La Plata como coordinadora para el próximo período. De esta manera se inicia una tercera gestión donde se pudieron concretar acciones que se vinieron gestando desde las anteriores experiencias.

Algunas de las acciones en relación a los componentes antes mencionados consistieron la realización de talleres de capacitación en las áreas de infraestructura y planeamiento de las UUNN, a cargo de la T.O Liliana Díaz y la Arq Nora Demarchi donde se capacitaron más de 240 agentes universitarios. A partir de esto, el Ministerio de Educación, con la participación de Marta Lazzari, responsable del Área de Infraestructura Universitaria de la Dirección Nacional de Coordinación Institucional, Evaluación y Programación Presupuestaria, propone lanzar un programa plurianual de Accesibilidad en las Universidades Nacionales. De esta forma, pudimos concretar un hecho histórico en cuanto al trabajo colectivo, participación ciudadana y concreción de políticas. Dicho programa fue elaborado por equipos interdisciplinarios y se llevó a cabo a través de talleres donde se solicitaba la participación de usuarios con discapacidad, a fin de que puedan dar cuento de cómo son usados y vividos los espacios universitarios. El 10 de Junio de 2010 en el Ministerio de Educación, catorce rectores firmaron los primeros convenios para llevar cabo las reformas en aras de la accesibilidad.

Dado el crecimiento de la CIDyDDHH, en la actualidad más de treinta Universidades Nacionales estamos vinculadas, se acordó trabajar en sub comisiones, siendo las mismas: capacitaciones; temática de sordos; Bibliotecas accesibles; difusión y recomendaciones.

Para ir concluyendo y reconociendo que se trata de un largo proceso. Que aún la accesibilidad no está garantizada, y no se toma a la educación como bien público ni se

respetan los derechos. Reconocemos que son muchas las barreras con las que nos encontramos en nuestras universidades, pero entendemos y creemos que vamos por el camino que nos permitirá lograr las transformaciones necesarias. Apostamos al trabajo colectivo, sumando y fortaleciendo los puntos de acuerdo con otras redes y sectores.

Referencias Bibliográficas

- Katz, S.: Educación Superior y Discapacidad", en S. Feldman (Coord) "La UNGS y el abordaje de la Discapacidad". Buenos Aires, UNGS, 2010
- Pugliese, J,: Red Interuniversitaria "Discapacidad y Derechos Humanos", documento electrónico: http://iesalc.unesco.org.ve, acceso 20 de febrero de 2005.

• PANELES DE EXPERTOS / Eje 3

LA FAMILIA Y OTROS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS: PARTICIPACIÓN, COMUNICACIÓN E INTERCAMBIO.

LA RELACIÓN FAMILIA-INSTITUCIÓN

Blanca Núñez [1]

Mucho se habla de la relación necesaria familia-institución y de la importancia de un trabajo conjunto y mancomunado basado en la escucha, la confianza, el apoyo y el aprendizaje mutuos como necesidades indispensables.

Gran parte de las veces esto queda en meras declamaciones y expresiones de deseos.

Lo que debería ser un encuentro se presenta como un gran desencuentro. Es común que en esta relación predominen la falta de escucha, la desconfianza, la falta de reconocimiento del esfuerzo que cada uno está haciendo, los recelos, los reproches, las exigencias y retos, o directamente la distancia y la falta de presencia de la familia en las instituciones.

Sabemos que una parte fundamental de la vida del niño y joven con discapacidad transcurre entre la familia y la institución a la cual concurre, pero ambas se le presentan como dos mundos desconectados entre sí.

Hay una queja frecuente de la institución de que "la familia no viene, no participa". La responsabilidad de la participación no es exclusiva de la familia. La institución como tal debe desterrar ciertas prácticas expulsivas de la familia y buscar vías accesibles de participación.

A pesar de esta situación negativa ambas, familia e institución, continúan unidas por una responsabilidad común: orientar el crecimiento y desarrollo del niño y joven con discapacidad.

Por lo tanto, se plantea la necesidad de que la familia y la institución redefinan su manera de relacionarse, respeten sus procesos y puedan establecer modos de comunicarse. Vale decir, se plantea la necesidad de que se tiendan puentes de comunicación.

Una buena comunicación se da cuando cada parte puede expresar al otro lo que piensa, siente, quiere, necesita, etc. Podemos comparar una buena comunicación con la relación que hay entre los instrumentos de una orquesta. En una orquesta hay momentos en que un instrumento no toca, pero está presente, esperando, atento. Todos juntos son importantes, todos juntos forman la música.

---

[1] Lic. en Psicología. Integrante del Equipo Interdisciplinario para la Atención del Niño y Joven con Síndrome de Down- Hospital Alemán. Directora de cursos de posgrado Familia y Discapacidad Universidad Favaloro C.A.B.A.
Mail: blancanunez09@gmail.com Página web: www.discapacidadyfamilia.com

Para que exista una buena comunicación es necesaria la participación. Participar para la familia no es lo mismo que asistir a una reunión, escuchar instrucciones que se le dan y cumplir con las directivas, impartidas como muchas veces se espera de la familia. Participar es formar parte de, reconocernos con una responsabilidad compartida en la educación de la persona con discapacidad.

Creo que el gran interrogante que se nos plantea es el por qué de este desencuentro familia-institución.

Esbocemos algunas respuestas a este interrogante.

Propongo un recorrido empezando por el momento en que la familia recibe el diagnóstico de la discapacidad del hijo. Es un hecho indiscutible que hay un hijo "inesperado" para la pareja parental, que se les volvió diferente y desigual.

En los momentos posteriores al diagnóstico surge en ambos padres un sentimiento de extrañamiento ante este hijo, vale decir, algo que es familiar se vuelve ajeno y raro.

Desaparece la búsqueda de parecidos: "tiene los ojos de papá", "la boca de mamá", "la nariz del abuelo". Sabemos que todo padre necesita reconocerse en su propio hijo para poder establecer un buen contacto con él.

Mi experiencia clínica me muestra que resulta difícil para los padres "adoptar" a ese niño con discapacidad como hijo. O sea, la etapa de la filiación que vive toda pareja con la aparición del hijo, se dará con interferencias iniciales y rodeos.

Los padres hasta parecen perder el sentido común. La confusión en la que están inmersos paraliza sus iniciativas. Incluso es como si olvidaran toda la experiencia previa adquirida con hijos anteriores.

Por otra parte la intervención profesional dada desde el momento del diagnóstico se acompaña de una denominación desde la ciencia médica "sordera bilateral", "ceguera" "Síndrome de Down". Esta denominación médica puede aplastar al niño que hay detrás.

Cuando el niño es visto sólo a través de una óptica médica se le confirma a los padres que su hijo es distinto, extraño, ajeno, por lo cual, se les dificulta reconocerlo como hijo y saber cómo asumir la función paterna.

La pareja paterna al no saber cómo actuar frente a este hijo inesperado, se puede volver muy dependiente de un saber externo -el de los especialistas. Vale decir que el sentimiento de impotencia paterna frente al hijo que se les volvió extraño, suele hacer que deleguen en el profesional "el saber", "el hacer", porque es el experto- Esto trae como consecuencia un sentimiento cada vez mayor de extrañamiento frente a su hijo que es sentido como quien no les pertenece a ellos, sino al profesional. La culpa,

siempre presente en el vínculo padres-hijo, se intensifica por su incapacidad e ineptitud en el trato con el niño ante la gran habilidad del experto.

Es así como los profesionales reciben a partir del diagnóstico de la discapacidad el peso de grandes demandas paternas y pueden quedar atrapados a partir de entonces en este rol alimentando la situación de dependencia paterna y colocados allí donde los pusieron, en el lugar de los dueños del saber supremo. El profesional es “el que sabe”, allí donde los padres son “los que ignoran”. El profesional es “el que puede” allí donde los padres “no pueden”.

Este profesional colocado en el lugar de dueño del saber considera que los familiares no entienden sobre tratamientos, metodologías y técnicas y por lo tanto no corresponde que opinen o se metan. Los familiares en correspondencia desvalorizan lo que ellos mismos saben.

Esto se observa en las reuniones o entrevistas con familias convocadas por las instituciones en las cuales en general hablan poco, toman un lugar pasivo de meras escuchas. Habitualmente la institución convoca a la familia en términos de sumisión, es llamada para ser informada en temas ya definidos de antemano-

Es habitual que los especialistas además de informarles a los familiares también los carguen además con un cúmulo de indicaciones y prescripciones de lo que hay que hacer con el niño o joven con discapacidad. Insisten en el refuerzo de tratamientos por parte de ellos.

Todos estos mensajes de la institución terminan siendo sentidos por los padres como mandatos internos que los lleva al cumplimiento de estas prescripciones de un modo exigente y rígido, pudiendo trabar toda relación espontánea y fluída con el hijo.

Los padres se llenan de culpa y reproches cuando no cumplen con las indicaciones que les impartieron, sintiendo que se corre el riesgo de que su hijo no se recupere si no cumplen en forma estricta con las mismas.

Muchos padres terminan sintiendo que los logros o los fracasos en el cumplimiento de los ejercicios impartidos, son la única expresión del desempeño de su función parental.

Esta actitud de gran demanda de los profesionales refuerza, generalmente, los miedos e inseguridades de la pareja parental en la interacción con su hijo.

Quedan circunscriptos a cumplir una función de reeducadores de sus hijos. Esto provoca con mucha frecuencia la postergación o el abandono de otros aspectos de su función paterna y materna, que son esenciales, no sólo para el desarrollo emocional de sus hijos, sino también para el de ellos mismos.

Es así como las familias se acercan a la institución colocadas en relación de subordinación al poder de los profesionales colocados en el lugar del saber y el poder. Progresivamente van tomando distancia, alejándose cada vez más, hasta que un día ya no aparecen por la institución no respondiendo a ninguna convocatoria que la institución les hace.
¿Será este el mecanismo por el cual las mismas instituciones con sus especialistas son expulsivos de la familia?
Aquí encuentro una primera respuesta al interrogante planteado en relación al por qué del desencuentro de la familia y la institución.
Ensayemos algunas otras respuestas a este mismo interrogante. Los especialistas y las instituciones del campo de la deficiencia estamos aún hoy fuertemente influenciados por un paradigma médico con un énfasis profesional puesto en programas clínicos y procedimientos centrados en la patología de base. O sea que nuestra formación profesional ha estado influenciada por el paradigma del déficit. Y así hemos participado en diferentes programas de rehabilitación orientados en forma casi exclusiva hacia el déficit sin tener en cuenta al sujeto como una totalidad y menos aún teniéndolo en cuenta como parte de un contexto, por ejemplo, el familiar. O sea, lo recortamos de su contexto.
El profesional tiene en este modelo un lugar de mucho poder ya que es quien controla el proceso de rehabilitación. El paciente y su familia quedan puestos en una posición de dependencia a dicho poder profesional con nula participación en cuanto a opiniones y/o decisiones a la familia solamente se la puede convocar para que refuerce los tratamientos.
Es decir, que pese a cierto lugar protagonismo no es realmente tenida en cuenta. Sólo parecen contar las necesidades de rehabilitación del niño y joven con la deficiencia que la familia debe satisfacer convirtiéndolo en el foco de todo el grupo, desconociéndose las necesidades de todos los demás miembros.
O sea, los profesionales formados bajo este paradigma del déficit no tienen en cuenta a la familia, no están formados para asistir a una familia.
Aquí encuentro otra respuesta al interrogante planteado en relación al por qué del desencuentro de la familia y la institución.
Se requiere hacer cambios con el objetivo de construir puentes entre la familia y la institución que asiste al niño o joven con discapacidad.

Se requiere que todos los profesionales que intervenimos en este campo cumplamos con ciertos requerimientos

- Dejemos de lado este paradigma médico que influye en nuestro quehacer profesional que determina que centremos la atención solamente en la parte dañada del "paciente"
- Dejemos de lado el paradigma médico que nos imposibilita ver al sujeto con discapacidad en su contexto, entre ellos de su contexto familiar.
- Todos los profesionales del campo, no sólo el psicólogo o el trabajador social, deberíamos tener algún tipo de formación en familia, o sea manejar ciertos conocimientos acerca de las dinámicas y características de las familias, de las funciones familiares, el ciclo vital familiar, las crisis familiares, el estrés familiar y las estrategias de afrontamiento, los subsistemas familiares, la calidad de vida familiar, etc.
- Todos los profesionales del campo, no sólo el psicólogo o el trabajador social deberíamos tener algún tipo de formación en el manejo de entrevistas familiares, etc.
- Los profesionales del campo deberíamos mostrar actitudes de sensibilidad, aceptación y respeto hacia las familias que tienen un miembro con discapacidad.
- Deberíamos tener alguna capacidad de empatía, y de escucha de los dilemas, necesidades, demandas familiares. También deberíamos tener capacidad de escucha de las dudas y desacuerdos de la familia sin vivirlas como una amenaza.
- Como profesionales deberíamos tener capacidad de elevar la autoestima. O sea, lograr reafirmar y validar a la familia a fin de fortalecer la autoestima de sus miembros debilitada a partir del enfrentamiento a la discapacidad.
- Tendríamos que evitar utilizar en encuentro con la familias solamente para poner el acento en lo que se ha equivocado o no ha cumplido. Es necesario saber alentar, confirmar por lo ya realizado. En nuestra práctica paternalista solemos marcar los errores, para demostrar la inutilidad del otro.
- Aceptar lo que los familiares piensan o sienten, sin juzgarlos.
- Dar ayuda práctica. Por ej. brindando información acerca de recursos en la comunidad para la rehabilitación, el ocio, el asesoramiento legal.

- Hacer sugerencias en vez de dar órdenes.
- Poner al acento en las potencialidades de las familia como grupo y no solamente en sus limitaciones.
- Estimular sentimientos de optimismo y esperanza, que no implican negación de la situación que se vive.
- Informar, orientar, sugerir, dar indicaciones sobre conductas a seguir con el miembro con discapacidad, siempre que el saber del profesional no eclipse el saber de la familia. El riesgo está dado cuando el familiar queda ocupando el lugar de la ignorancia frente a un lugar de saber absoluto ocupado por el experto.
- Vale decir, la intervención profesional tendría el objetivo de acompañar a los familiares confundidos y desorientados en el descubrimiento de sus recursos, posibilidades y puntos fuertes para que a su vez puedan acompañar al familiar con deficiencia, en lugar de arrinconarlos en un rol de simples receptores de indicaciones y órdenes de lo que hay que hacer. Como expertos tenemos la tentación de darles todo hecho y resuelto. Hay que saber alentar a las familias para que encuentren sus propias soluciones.
- Estar atentos a los riesgos de que los padres no queden reducidos solamente a la función de terapeutas de su hijo.
- Hacer un reconocimiento de las necesidades de todos los integrantes de la familia de modo que no se privilegien sólo las de la persona con discapacidad.

Se necesita instrumentar intervenciones específicas dirigidas a las familias.[2]

Las instituciones rara vez consideran a las familias sujetos de intervención directa. La familia con un miembro con discapacidad, atraviesa momentos difíciles a lo largo de su ciclo vital y requiere de acompañamiento, orientación y ayuda precisa específica a cargo de servicios especializados. Se hace necesario comprender a esta familia en sus necesidades, demandas, dilemas, tensiones, limitaciones, aspectos problemáticos, capacidades y recursos, y a partir de allí la institución necesita ofrecer diferentes estrategias, intervenciones y programas específicos para ella a fin de apoyarla y

[2] Justamente con el objetivo de ofrecer una formación en la temática de familia a profesionales del campo: docentes, fonoaudiólogos, estimuladores tempranos, etc., es que he promocionado la formación de una Maestría en Familia y Discapacidad en la Universidad del Museo Social y en la actualidad un curso de posgrado en la Universidad Favaloro abierto a profesionales del campo con título universitario y título terciario- Este último curso de posgrado lleva cuatro años consecutivo de funcionamiento.

sostenerla. Vale decir, se requiere de parte de la institución la puesta en acción de programas e intervenciones que no estén solo dirigidos a la persona con discapacidad como el principal y exclusivo beneficiario sino también a la familia.

- lo importante es que se dé respuesta tanto a las necesidades de la persona con deficiencia como a las de las familias. La familia es un todo y funciona como tal. Las intervenciones sobre la persona con deficiencia mejorarán el funcionamiento general de la familia, del mismo modo que las intervenciones sobre la familia mejorarán el funcionamiento de la persona con discapacidad. Por eso no se puede descuidar ninguno de los dos aspectos.
- Estas familias tienen un alto riesgo de padecer estrés con las consiguientes situaciones de conflicto en su seno. El estrés familiar no sólo trae consecuencias negativas sobre la persona con deficiencia sino que repercute negativamente en todos los miembros, así como en las relaciones que se dan entre todos ellos. Así que interviniendo no sólo sobre el miembro con la deficiencia, sino sobre toda la familia, estaríamos protegiendo todo el sistema.

Referencias bibliográficas

- Bronfenbrenner, U (1987). *La ecología del desarrollo humano*, Paidós, Barcelona.

- Lacasta, J.J (2000) *Calidad de los servicios de apoyo familiar* en *Familias y discapacidad intelectual, FEAPS, Madrid*

-Manuales de Buena Práctica FEAPS (1999) *Apoyo a Familias de personas con retraso mental. Orientaciones para la Calidad*, Madrid

-Núñez, B. (2008) *Familia y Discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría* Lugar Editorial, Bs As

- Núñez, B. (2009) *Los hermanos de las personas con discapacidad. Vivencias y apoyos* Lugar Editorial, Bs As

- Núñez, B. (2010) *El niño discapacitado, la familia y su docente*. Lugar Editorial, Bs As.

-Verdugo Alonso, M. A (2000) *Calidad de vida en las familias con hijos con discapacidad intelectual* en *Familias y discapacidad intelectual, FEAPS, Madrid*

Gerardo Prol [3]

Asistir [4]

> *"Si yo soy yo porque yo soy yo, y vos sos vos porque vos sos vos, entonces yo soy yo y vos sos vos. Pero si yo soy yo porque vos sos vos, y vos sos vos porque yo soy yo, entonces ni yo soy yo ni vos sos vos" (de la obra de teatro ART de Yasmina Reza)*

La pregunta es: ¿cómo asistir a quien *nos* necesita?. En primer lugar sería conveniente cuestionar esa primera persona del plural tan cerca de un narcisismo que ciega las verdaderas necesidades del asistido. Y para esto tal vez el mejor escenario es pensarlo desde la lógica de la intersubjetividad. ¿Pero qué entendemos por intersubjetividad? El primer impulso es reinsertarlo en un pensamiento esencialista propio de la metafísica occidental (Derrida). Es decir lo intersubjetivo como la relación que resulta del efecto de la conjunción de dos sujetos ya formados que a lo sumo pueden modificarse a partir de esa relación: "Yo" más "vos" hacemos un "nosotros". Pero ese "nosotros" entendido como sumatoria esconde, detrás de cierta fachada igualitaria, una relación jerarquizante. Porque al considerar a los individuos ya constituidos antes de relacionarse, para cada uno de los "yoes" el "vos", es decir el otro, se transforma en un objeto para ese Yo. Así, en nuestro tema la frase *Yo te asisto* grafica claramente una relación de poder donde el asistente ocupa un lugar de superioridad al asistido. Yo tengo lo que vos necesitas

Sin embargo es posible pensar la intersubjetividad desde otro escenario. Giles Deluze ya nos enseñaba esa categoría del "entre" . Un "entre" que no es ningún punto equidistante entre dos sujetos, sino justamente lo que da la posibilidad de subjetivación. Es en ese "entre" en donde se constituye el "nosotros". De esta manera solamente en este "nosotros" es donde verdaderamente se considera la alteridad radical del otro. Se

[3] Es Docente Universitario de la Universidad Nacional de San Martín en la Licenciatura en Educación y en la Licenciatura en Psicopedagogía, y de la Universidad de Buenos Aires en la carrera de Psicología. Director del Proyecto de Investigación "La caracterización psíquica de la categoría de futuro en los adolescentes tempranos en la actualidad. Estudio de Caso: Adolescentes entre los 13 y los 15 años escolarizados del Partido de San Martín (Bs As) 2009-10", presentado y admitido en la Escuela de Humanidades de la UNSAM. Es autor y co-autor y compilador de numerosas publicaciones

[4] Este trabajo fue presentado en la **XIX Jornadas Nacionales RUEDES** (Red de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales) **Educación Especial: encuentros y desencuentros en los discursos y las prácticas que se realizara** 23, 24, 25 de Septiembre de 2010. Por eso comenzamos analizando la relación adulto/adolescente, desde el ángulo de la asistencia.

invierte el orden tradicional de la individuación que considera que la posibilidad del reconocimiento de la alteridad del otro comienza con la separación. Ricardo Rodulfo lo dice de esta manera:

> *"El capitalismo nos ha acostumbrado a exacerbar los procesos de individuación, a idealizar todo lo que es separación, como si diferenciarse fuera siempre un proceso que hay que hacer contra el otro, tomando distancia de él, no algo que puedo hacer con el otro. El nosotros tiene que ver con proceso en el que me puedo diferenciar del otro sin oponerme a él".*
> (Rodulfo R. 2004, pág 122)

El otro entonces no se opone al Yo, subtancializándose, sino que al diferenciarse pero sin oponerse, el otro me constituye. En este plano entonces la pregunta que da lugar es: ¿Qué del otro hay en mí?
Qué sin forzar demasiado podríamos reformular en nuestro tema como: qué me asiste el otro cuando lo asisto?

La diferencia adulto entre el adulto y el adolescente

Por qué todo este rodeo por el asistir cuando nuestro tema es la relación del adulto con el adolescente? Porque el adolescente, en pleno trabajo de concluir su estructuración psíquica requiere la asistencia de un adulto que, por su parte, muchas veces no encuentra el lugar donde posicionarse. Un adulto que, oscilando entre ubicarse como protector de un niño o exigiendo adultez donde aún no hay, esquiva muchas veces la pregunta qué de adolescente hay en él.
Una salida que no es difícil encontrar para no caer en posturas jeraquizantes y por lo tanto autoritarias en relación a la posición del adulto en referencia al adolescente, es marcar la asimetría que supuestamente debería existir en esa relación. Es decir, insistir en que el adulto, sin caer en autoritarismos, debe dejar en claro su diferencia con el adolescente.
Pero del mismo modo en que nos cuestionamos el sentido de la noción de intersubjetividad, en este caso debemos aclarar qué entendemos por diferencia.

Jessica Benjamin cuando trabaja la noción de género también se ve obligada a definir una postura sobre el término diferencia.

> *"El supuesto implícito en la teoría de la diferenciación es que el reconocimiento de la diferencia tiene un mayor valor, es un logro más tardío y resulta más difícil que reconocer la igualdad. El punto pasado por alto es que la dificultad reside en asimilar la diferencia sin repudiar la igualdad, es decir en tender un puente entre los opuestos"*. (Benjamin J. 1997, pág. 79)

Queda claro entonces que si entre el adulto y el adolescente debe haber el reconocimiento de la diferencia, ésta no puede ser el efecto de la supresión de la igualdad.

Con el neologismo "differance" [5]Derrida (1998) señala entre varias cosas la posibilidad de pensar lo igual y lo diferente en el sentido de que en toda repetición siempre hay algo de originalidad. Superando de este modo toda lógica binaria de oposiciones. Por eso propongo sin analizar mucho este concepto puesto que no tenemos ni espacio ni tempo en este trabajo, pensar la relación adulto y adolescente desde esta noción

Adulto/adolescente

A partir de una cita de Dolto (Dolto, 2004) trataremos de ubicar algunas problemáticas que suceden justamente en ese "entre". Por eso y haciendo un poco de abuso de cierta gráfica es que escribo adolescente y adulto separado por esa barrita que plantea justamente no la oposición sino la differance en términos derridarianos

> "*Un individuo joven sale de la adolescencia cuando la angustia de sus padres no le produce ningún efecto inhibidor" (Dolto 2004, pág. 26)*

La salida de la adolescencia

"*Un individuo joven sale de la adolescencia.."*

Parece que lo primero que se nos plantea (y se le plantea al adolescente) es la cuestión de la "salida de la adolescencia". Es decir cuándo termina la adolescencia. Es

---

[5] Este término resulta de la transformación gráfica de la palabra francesa difference, al sustituir la segunda *e* por una *a*. Este neologismo apunta a señalar ese movimiento que sintetiza las dos acepciones de la palabra diferir (tanto en francés como en español): a) Remite a una postergación, a un dejar para más tarde, a una especificación temporal. y b) Alude a lo diferente, a lo no idéntico, apuntando por este lado a la noción de repetición, de espaciamiento. La differance produce diferentes al diferir.

sorprendente porque ni bien comenzamos a hablar de adolescencia una de las cosas que se nos esboza es cuándo termina. Pensemos que esa afirmación de Dolto sobre la salida de la adolescencia está en la página 26 de un libro que tiene 294 páginas. Es decir parece que Dolto se pregunta en un libro sobre adolescencia muy tempranamente cuándo termina. Cómo si hablar de adolescencia implica hablar de su culminación.

Podríamos decir entonces que uno de los trabajos psíquicos del adolescente es lo que ya hace muchos años Peter Blos llamaba tiempo de conclusión. Es decir que además de la incorporación de todo lo nuevo que desde la pubertad le viene apareciendo, el adolescente también debe concluir, cerrar. Y no me estoy refiriendo al viejo tema de los duelos de los adolescentes que tan bien planteara Arminda Aberastury. No me refiero al cierre de la infancia, porque muy rápidamente podríamos decir que ahí el adolescente no es agente de su cierre, por cuanto, y ese es uno de los valores interesantes de la propuesta de Aberastury sobre los duelos, la infancia se le presenta como algo "ya cerrado". Tenemos entonces por lado, y siguiendo a Winnicott [6], que el adolescente debe "asesinar" a su infancia ya muerta. Pero por el otro, esa acción de asesinato no lo lleva a estabilizarse en su nueva etapa adolescente, sino que debe también salir de ella proyectándose un futuro.

Esto lo diferencia entre otras etapas del desarrollo humano como por ejemplo la niñez. Al niño no se lo piensa en la tarea de dejar de ser niño. En todo caso el tiempo hará sus cosas y el niño deberá acompañar ese desarrollo. Dicho en otras palabras el fin de la niñez "viene", se sufre pasivamente; el fin de la adolescencia es un logro, hay que buscarlo activamente. Si esto lo traducimos en clave temporal podemos decir que mientras el futuro "le llega" al niño (en todo caso deberá hacer algo con él), el adolescente tiene que construirlo, trabajarlo.

Los límites difusos entre el psiquismo del adulto y del adolescente

Y ahí podemos ver la segunda cuestión: la relación entre el adolescente y lo que ella llama "sus padres". Antes de entrar a ver qué querrá decir *con angustia de sus padres y efecto inhibidor*, lo que se desprende es que lo que le sucede a los adultos produce efectos en el psiquismo del adolescente. Pero hagamos una aclaración: no estamos diciendo lo "que hacen" los adultos, esto remite a ciertas conductas que en todo caso nos lleva a cuestiones casi superyoicas sobre los "consejos a padres": lo que deben

[6] "Si la fantasía del primer crecimiento hay un contenido de *muerte*, en la adolescencia el contenido será de *asesinato*" (Winnicot,1986 D.W. pag 186)

hacer, sino a lo que psíquicamente sucede en los adultos. Vuelve a plantearse, tal como sucedía en los comienzos de la vida, una relación entre dos psiquismos donde el pasaje entre uno y otro, no parecen tener una separación muy clara[7]. La famosa banda moebius que muchas sirvió para ejemplificar la relación entre la madre y el bebé, parece re editarse en la adolescencia. Desde luego, con otras características y con otras funciones.
Si un adolescente tiene como trabajo central salir de la adolescencia, pero su aparato psíquico aún se imbrica en el de los adultos, esto significa que el mismo no cuenta, todavía, con todos los elementos necesarios para resolver esta tarea y necesita del auxilio del adulto.

La función de prótesis del adulto

Tenemos para la niñez, o más precisamente para los primeros años de la vida, una noción que explica y denomina este auxilio, y es el de prótesis. Piera Aulganier señala la función de prótesis de la psiqué materna para un infans que aún no cuenta con el desarrollo de un proceso secundario indispensable para poder vivir.

> *"La entrada en acción de la psique requiere como condición que al trabajo de la psique del infans se le añada la función de prótesis de la madre, prótesis que consederamos comparable a la del pecho, en cuanto extensión del cuerpo propio…"* (Aulagnier P. 1975, pag 37)

La pregunta será: ¿de qué se tratará esta prótesis del mundo adulto en la adolescencia? Podríamos decir que la consistencia de esa prótesis, es decir que presta el adulto al adolescente, es la categoría misma de futuro. Pero aclaremos rápidamente que no nos referimos a un futuro coagulado por los padres. O sea. a una mera imaginación del tipo: "yo quiero que mi hijo sea..", sino al funcionamiento mismo del futuro en el psiquismo. En la teorización de Piera Aulagnier podemos rastrear el funcionamiento psíquico del futuro en lo que ella llama Proyecto Identificatorio.

[7] Digamos que queda planteado el interrogante si esa relación casi banda de moebius es entre el adolescente y sus padres -tal como sostiene Dolto- entre el adolescente y el mundo adulto en general. Muchas dificultades de muchos padres es no ver que para sus hijos son solamente unos adultos más. Que los cuestionamientos que les hacen no son a "ellos" en particular, es decir en tanto padres, sino en tanto adultos. Esto puede ser importante, porque tenemos acá que el adolescente no se constituye -y recordemos que el adolescente está en proceso de constitución de su aparato psíquico- con "figuras primordiales", sino como el mundo adulto en general, como paso, previa constitución de un entramado psíquico de pares, a la inclusión en ese mundo adulto por medio de la actividad social.

Con este concepto la autora describe una actividad psíquica mediante la cual el Yo se re historiza garantizado *"un saber el Yo futuro y sobre el futuro del Yo"*. (Aulagnier P. 1975, pág 168) como elemento esencial para responder ante la pregunta *¿Quién soy?*: (…) interrogante que nunca desaparecerá, que acompaña al hombre a lo largo de toda su vida y que no puede tropezar, salvo en momentos aislados, con la ausencia de respuesta sin que el Yo se disuelva en la angustia" (Aulagnier, 1975, pag. 170)

Queda claro entonces que esta función de prótesis del psiquismo del adulto, con la cual los adolescentes usarán como herramienta para construir su propio proyecto futuro, no puede reducirse a proyectarles un futuro, sino a incluirlos en su propio funcionamiento psíquico (en el del adulto), por intermedio de su Proyecto Identificatorio.

La angustia de los padres

Y ya estamos en condiciones de analizar el último tema de nuestra frase de Doltó: (…) *la angustia de sus padres*. Ese tono afirmativo nos hace pensar en cierta angustia casi constitutiva de los padres, no del lado patológico o contingente, sino en una presencia constante del lado del adulto cuanto se enfrenta a un adolescente. Algo de la relación del adolescente con los adultos produce y hasta diríamos saludablemente, angustia en estos últimos.

El adulto reencuentra su propia adolescencia al enfrentarse con un adolescente. Reencuerntro que sin duda produce angustia por cuanto experimenta esa inestabilidad propia del adolescente y que lo obliga a percatarse que no hay nada en su ser adulto que le garantice un ya logrado.

Angustia que como lo planteábamos al comienzo lo iguala al adolescente pero al mismo tiempo le ofrece la posibilidad de diferenciarse si puede no oponerse a él, y pensar en los trabajos psíquicos que aún le tocan realizar como adulto. En otras palabras es la oportunidad de generar nuevamente un proyecto identificatrio

Esta angustia, entonces, lejos de ser algo a reprimir, se convierte en el escenario en donde puede realizarse esta asistencia del adulto al adolescente: lugar de igualdad y de diferencia

Referencias Bibliográficas

- Aulagnier P (1975) *La violencia de la Interpretación*. Amorrortu. Buenos Aires
- Benjamin J (1997) *Sujeto Iguales, objetos de amor*. Paidós Buenos Aires
- Derrida J. (1998) *Márgenes de la Filosofía*. Editorial Cátedra. Madrid

- Dolto F. (2004) *La causa de los adolescentes*. Paidós. Buenos Aires
- Rodulfo R. (2004) *El Psicoanálisis de nuevo*. Eudeba. Buenos Aires
- Winnicott D. W. (1986) *Realidad y Juego*. Gedisa Buenos Aires

ARTE Y DISCAPACIDAD:
HACIA UNA VALORACIÓN DE LA DIFERENCIA

Alan Courtis[8]

Un inquietante y profundo interrogante nos asalta al abordar este tema: ¿Qué puede aportarnos el arte de personas con "discapacidad"? Para comenzar a contestar esta pregunta necesitamos sumergirnos en los basamentos sociales tanto de la discapacidad como de la actividad artística para vislumbrar lo que subyace en ellos.

En primera instancia debemos señalar que la "normalidad" no es una característica inmutable e innata del hombre sino un concepto fabricado socialmente y que presenta variaciones en las distintas sociedades y épocas. Con esto queremos significar que se trata de un proceso de construcción de sentido que en las sociedades modernas está vinculado principalmente a una constatación estadística de lo que le sucede a la mayoría de la población.

A su vez, el concepto de "discapacidad" se construye por oposición al de "normalidad" y varía en tanto éste sufra algún cambio. Ahora bien la noción de "normalidad", si bien genera una simplificación homologadora que resulta operativa en términos prácticos, pasa por alto un punto importante y es que los seres humanos –discapacitados o no- somos por naturaleza todos distintos. Aquí hay un punto interesante a señalar: las diferencias entre las personas son precisamente las que enriquecen todo proceso social trascendiendo toda clasificación. Por eso en esencia, no puede existir en la sociedad una persona más "normal" que otra.

La relevancia que este punto tiene para el arte es fundamental, porque si todos los artistas son distintos precisamente la peculiaridad de la visión de cada artista es lo que hace que se valore su obra. Si aceptamos esto, sería difícil aplicar una noción de competitividad en el arte, ya que si todos los artistas son intrínsecamente distintos ¿bajo qué patrones podrían competir? Valorar la diferencia entonces debería ser un postulado

8 Es Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA) y profesor de música para personas con discapacidad en los Talleres Fontanarosa, Fundación Artistas Discapacitados y la Fundación Cherry Breitman. Ha realizado talleres sobre música y discapacidad en diversas instituciones especiales de Europa y los Estados Unidos, es miembro fundador del grupo Reynols y de otros proyectos musicales integrados como Daddy Antogna y los de Helio y Bergen Superorkester (Noruega).

básico de nuestra sociedad pero lamentablemente pese a todo tipo de declamaciones, la diferencia sigue discriminada y subvaluada.

De allí la importancia que tiene el arte como campo de valoración de las diferencias, y esto se basa en que la actividad artística es de por sí un terreno en el que no se puede aplicar una noción lineal de progreso. Con esto queremos significar que el verdadero objetivo del arte no radica en construir sistemas cada vez más complejos sino en orientar la labor artística hacia la verdadera expresión del “Ser” (Heidegger, 1973) en la obra.

El arte es una de las pocas áreas de nuestras sociedades materialistas que, pese a todo se resiste a ser cuantificado, objetivado y medido; y pese a que el ‘establishment’ ha fagocitado gran parte del circuito artístico, en su esencia la manifestación artística continua siendo imprevisible y fundacional. En arte lo más complejo, técnicamente hablando, no es necesariamente lo mejor y por eso las obras de los artistas con discapacidad son tan absolutamente válidas como las de cualquier otro autor, ya que finalmente todos los artistas se hallan solos ante su obra para expresar su ser más profundo y la supuesta ‘normalidad’ de un artista no resulta de ninguna manera una ventaja en esta instancia.

Retomando nuestra pregunta inicial, las obras de los artistas con discapacidad nos brindan el punto de vista único de individuos únicos, y por tanto deben ser apreciadas como las de cualquier otra persona. Pero además nos ofrecen la particular perspectiva de seres que luchan y han luchado por años contra, tal vez los peores enemigos de la humanidad: el odio y la hipocresía. Por eso su aporte es de un valor incalculable en sociedades en crisis como la nuestras, donde la “normalidad” -por desgracia- parece estar más cerca de la discriminación que de la verdadera integración.

Referencias Bibliográficas

- Heidegger, Martin “El origen de la obra de arte”, Fondo de Cultura Económica, México 1973.

• PANELES DE EXPERTOS / Eje 4

LA ESCUELA INCLUSIVA COMO CIMIENTO DEL RESPETO A LA DIVERSIDAD Y DE LAS INTERVENCIONES SOSTENIDAS, EN EL MARCO DE LA INTERDISCIPLINA.

ENSEÑANZA E INCLUSIÓN:
UNA RELACIÓN NECESARIA PERO AÚN INSUFICIENTE

Silvia Dubrovsky[1]

La educación de los niños -de todos los niños- requiere de condiciones políticas, sociales, culturales, pedagógicas, didácticas, subjetivas y siempre habrá un etc. Desde el reconocimiento de esta complejidad y multiplicidad de factores, nos proponemos recortar, en esta oportunidad, solo un aspecto, la relación entre enseñanza e inclusión. Desde mi punto de vista, no es posible hablar de inclusión si no hablamos de las condiciones de escolarización en donde se produce el acto de enseñar y aprender.

La pretendida igualdad que dio origen a los sistemas educativos se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. Esta identidad común e igualitaria se definía no sólo por la abstracción legal de nivelar y equiparar a todos los ciudadanos sino también porque todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas cosas, entonces quien o quienes persistiesen en afirmar su diversidad serían percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado el mismo grado de civilización. (Dussel, 2009).

Creemos que este fue el patrón básico con el que se procesaron las diferencias en nuestras escuelas. Aparecieron una variedad de jerarquías, clasificaciones y descalificaciones de los sujetos, cristalizando la diferencia como inferioridad, discapacidad o incapacidad, ignorancia, incorregibilidad. La inclusión propuso una homogeneidad con jerarquías, con diferenciaciones, incluso con expulsiones, y sobre todo con bases muy limitadas para el disenso

El proceso de enseñanza en ese momento estába fuertemente relacionado con ciertas características de la institución escolar. Desde su estructura arquitectónica, su organización espacial, su organización del tiempo hasta los roles perfectamente delimitados asignados a los maestros, los alumnos, las directoras. (Trilla, 1985). Desde

[1] Es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires.
Se desempeña como Docente e investigadora de las Universidades de Buenos Aires y de La Pampa y del Instituto Superior del Profesorado de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad.
Es autora de diversos libros y artículos sobre Integración, Educación Especial y teoría socio-histórica.

mediados de los ’90, muchas de las políticas educativas se ejecutan con la premisa de atender a la diversidad. La “atención a la diversidad” se volvió muchas veces un eufemismo de la educación para los pobres, de la distribución compensatoria de recursos en una situación de desigualdad que se dio por sentada. En este sentido, hablar de inclusión implica en muchos casos hablar de pobreza. Sin embargo, es necesario establecer una relación entre la característica del dispositivo escolar y su mandato fundacional que nos permita entonces, decir que la inclusión no es solo el problema de o con los pobres, sino que es un problema intrínseco al mismo sistema educativo, que tiene más que ver con las experiencias que allí se producen, con la relevancia social y política de las enseñanzas que brinda.

La “diversidad” es leída, entonces, como un indicador de extrema pobreza o de discapacidad manifiesta; no engloba a la diferencia inscripta en cada uno de los seres humanos, sino la desigualdad total sobre la que hay poco por hacer.

Según Bourdieu (1977), el sistema educativo es un campo o espacio, es decir una red de relaciones de oposición y jerarquía entre las instituciones escolares. El sistema educativo es portador de un conjunto de representaciones simbólicas que implican la definición de rutas “normales”, generando en consecuencia una serie de rutas diseñadas especialmente para aquellos que no tienen el “vehículo” en condiciones para transitar la ruta principal (esos que podríamos englobar en “diferentes” y sobre los que hablaremos más adelante).

En la escuela, los individuos no hacen cualquier cosa en cualquier momento y en cualquier lugar. Como dijimos, los espacios son cuidadosamente delimitados, el tiempo marcado por un cronograma preciso, los aprendizajes son organizados en etapas. Como decíamos antes, se establece una ruta normal y en consecuencia, quienes no están en condiciones de transitarla (que el sistema interpreta en términos de déficit, desvío, anormalidad) se reconceptualizan como “alumnos con necesidades especiales”.

De este modo se generan dentro del sistema educativo circuitos alternativos de atención a la diversidad, donde ese “otro” diferente / deficiente debe recibir los apoyos necesarios para equilibrarse con aquellos que podríamos llamar “nosotros”. Muchas veces los alumnos viven la ambigüedad de haber fracasado en una escuela común y aprender en una escuela de educación especial desvalorizada. En una fracasan y en la otra aprenden.

Cuando hablamos de inclusión, entonces, hacemos referencia a que todos los niños pertenecen a un único y mismo sistema educativo y que hay una responsabilidad política de enseñar a todos y cada uno, sea de escuela común o de escuela especial.

Este cambio de paradigma que implica, al menos teóricamente, atender a las particularidades de cada alumno, a sus necesidades, al respeto por su diferencia derivó, en algunas oportunidades, en/hacia la producción de un discurso, por lo menos engañoso, del tipo: todos somos diferentes, todos tenemos necesidades educativas especiales. Somos testigos de cómo, en ocasiones, se ha llegado a confundir o tomar como sinónimos la **atención a la diversidad** dentro de la escuela común y los problemas que esto trae aparejado a la conducción del aula, con la **integración** de un niño con necesidades educativas especiales (con o sin discapacidad) a la escuela común. (Dubrovsky, 2005)

En consecuencia, pensar en la **enseñanza** a partir de los principios que formula el currículum nos enfrenta con la necesidad de contar con herramientas para diseñar proyectos educativos acordes a los modos, tiempos y particularidades de aprendizaje de todos los alumnos, incluidos por supuesto los alumnos de educación especial. Y no en respuesta individualizadas al modo de adecuaciones curriculares que mas que apuntar al potencial para enseñar profundiza las dificultades para aprender que tendría "ese alumno" con su etiqueta de niño con NEE.

Trasladar el eje del alumno a la situación de la cual el alumno obviamente forma parte implica atender a la complejidad que constituye el sistema educativo y entender la incidencia de los cambios y las resistencias a los mismos como factores de progreso o de obstáculos para avanzar a formas más desarrolladas y fundamentalmente desarrollantes de actos de enseñanza.

De esta manera se establece una trama que enlaza los hilos de la inclusión con los hilos de la reflexión sobre los procesos de enseñanza.

Instalar la discusión acerca de qué se enseña, cómo se enseña y qué se evalúa en las escuelas de educación especial, fue el eje vertebrador sobre el cual se diseñaron las políticas publicas en la Ciudad de Buenos Aires, cuando estuve a cargo del Área de Educación Especial. Sobre un principio general para todo el sistema educativo sostenido en el logro de la plena inclusión educativa, la lectura del área de educación especial fue integrar a las escuelas especiales lo máximo posible al conjunto de políticas y estrategias de fortalecimiento institucional del que participaban todas las escuelas de los diferentes niveles y del que históricamente las escuelas especiales habían sido dejadas

de lado. Participar en el programa de lectura, en proyectos de capacitación docente sobre las áreas curriculares en conjunto con los docentes de inicial y primaria, entre otros, son sólo unos de los modos implementados para fortalecer la integración. Sólo por citar un ejemplo, nuestras escuelas especiales no recibían los kits de útiles escolares que recibían todas las escuelas para los alumnos de bajos recursos. Cómo puede leerse esto? Son consideradas verdaderamente escuelas? Se enseña en esas instituciones? Los niños aprender a leer y escribir? Pues entonces, hablar de inclusión es entonces hacer visibles nuestras escuelas especiales, sus alumnos y sus docentes transformarlas en verdaderos espacios de aprendizaje. Las políticas de integración implementadas en la última década instalaron a las escuelas especiales como una suerte de centro de recursos. Los directores de escuelas comunes me decían: "Me mandás un recurso?" Yo les respondía: "Por qué al personal de tu escuela la llamás maestra/o y el de especial es un "recurso". Y mi reflexión era: tengo razón yo, pero también algo de razón tiene él. En mi caso por mi obstinación en pensar en los maestros de escuela especial como verdaderos enseñantes y no como terapeutas. Y en su caso, porque considero que algo de responsabilidad tiene la escuela especial en ser vista así por el resto del sistema, en realidad, nadie sabe muy bien qué sucede adentro de una escuela especial.

En consecuencia, podemos decir que enseñar, en una escuela común o especial es un acto que trasciende el mero encuentro entre un alumno y un maestro, sino, como afirma la pedagoga Frigerio (2005), es un acto político y tiene que ver entonces no sólo con las condiciones del alumno para aprender sino las condiciones de escolarización que el sistema despliega para que todos los alumnos aprendan.

Entonces me pregunto: qué cambia hablar de inclusión educativa si seguimos hablando de las NEE de los alumnos. Seguimos construyendo categorías, nuevas identidades para los mismos de siempre, sólo que ahora les exigimos que permanenzcan en el aula de la escuela común y les ofrecemos respuestas individualizadas pues se diseñan bajo el supuesto de que el problema está en ellos mismos en sus condiciones biológicas o sociales No será que las necesidades educativas especiales de los alumnos son un modo de denominar a la necesidad de la escuela de mantener su orden? Y entonces quienes no se adaptan a ella necesitan ayuda especial para lograrlo.

Podemos decir que:

Generar las mejores condiciones para el aprendizaje puede implicar un aula de escuela común o bien un aula de escuela especial o ambas. Ser parte del mismo sistema educativo: implica un mismo currículum para todos. Pero un currículum que sea lo

suficientemente flexible para respetar las diferencias y los tiempos de apropiación de los conocimientos por parte de los alumnos. Diversificar la enseñanza implica una firme convicción en el potencial creativo de cada alumno, así como la necesidad de generar un espacio social de aprendizaje donde las diferencias se constituyen en un valor para potenciar el desarrollo de todos los alumnos.

Generar las mejores condiciones para el aprendizaje es intervenir educativamente lo más tempranamente posible. Como nos enseñó Vigotski (1998), el desarrollo es el producto de la conjunción de las líneas de desarrollo natural y cultural. Cuando el desarrollo se ve afectado por una alteración en alguna de las líneas de desarrollo o en la conjunción de las mismas, nos implica poner en consideración el problema en toda su complejidad (en términos de Rolando García, (2000), porque es mucho más que un problema de sistema educativo.

Cuando digo que no es sólo un problema educativo es porque quienes día a día estuvimos o están en la gestión de las escuelas sabemos de la penurias, dificultades, decepciones que se presentan cuando madres y padres buscan atención primaria para sus hijos con discapacidad.. Entonces, hablemos de integración plena o inclusión o la palabra que quieran, da lo mismo, cuando todos los niños puedan recibir la atención médica y sanitaria a la que tienen derecho, cuando reciban la alimentación adecuada y un transporte adaptado para trasladarse de su vivienda a la escuela. Una escuela con las condiciones edilicias y de acceso que los alumnos merecen.

Las políticas gubernamentales de integración han significado en muchos países una significativa reducción del presupuesto destinado a educación especial, no se han transferido los recursos económicos a las aulas de las escuelas comunes, y se ha potenciado el desarrollo de instituciones privadas de atención a niños con discapacidad.

Hemos sido testigos de cómo ciertas decisiones inapropiadas de integración nos hacen ver que los niños “integrados” permanecen aislados, con pocas posibilidades de poder interactuar con el grupo. Se desaprovecha la “clase escolar” como fuente de variadas y ricas experiencias. La relación uno a uno propia del ámbito de la terapéutica se traslada al aula y transforma al alumno en un “niño paciente”. De esta forma se instala en el aula una suerte de ficción, un como si, una pretendida ilusión de que por su sola presencia en el aula es “integrante” de la misma.

Pero la presencia no basta, eso no garantiza que se beneficie con el proceso educativo que acontece en ese aula. No basta que él realice sus ejercicios mientras que el resto de los alumnos sigue su acontecer. Que se delegue en la maestra integradora la función

pedagógica fundamental quedando ambos en un espacio interior marginal. La integración exige una responsabilización personal frente a la deficiencia, frente a nuestra propia deficiencia y la de la escuela que las contiene. Estar, permanecer toda la jornada en la escuela común, no es garantizar su derecho a ser diferente y compartir el espacio "normal".

Hablar de integración escolar es la oportunidad de empezar a pensar que la realidad educativa es mucho más compleja como para reducirla a una dualidad normal-anormal. **Es poder empezar a pensar que la presencia del otro diferente me perturba, me conmueve y me interpela.** Es poder empezar a pensar que no hay trayectorias excluyentes dentro del sistema, sino que cada alumno construirá una trayectoria educativa y que el sistema en su conjunto es responsable de su aprendizaje. Que esa trayectoria respetará su historia, sus posibilidades, sus deseos. Que la escuela, la familia y la sociedad en su conjunto debe estar comprometida con ese proyecto.

Para terminar, hace poco leí en un libro de Trilla (2002) sobre una pedagogía de la felicidad. Esta no implica que el profesor sea un chistoso o se haga el gracioso. Basta que el profesor sea capaz de disfrutar con lo que enseña, de disfrutar enseñándolo, de sentirse gratificado al percibir que el alumno también disfruta aprendiendo.

Nosotros, los que trabajamos y pensamos sobre educación, no debemos perder en el camino el placer por seguir pensando en que a pesar de todo, vale la pena investigar, formar maestros, enseñar en universidades para que cada vez más profesores disfruten enseñando a todas y todos.

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, P. ; Passeron, J.C. (1977). *La reproducción.* Barcelona. Editorial Laia
- Dubrovsky, S. (2005) La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Entre "integrar" o ser "el integrado". En: Dubrovsky, S (comp.) La integración escolar como problemática profesional. Buenos Aires. Noveduc.
- Dussel, I. (2009) La escuela y la diversidad: un debate necesario. En: Patricia Medina (comp.) E*pistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la Identidad en las prácticas educativas.* México. Plaza y Valdes.
- Frigerio, G. , Diker, G. (2005) *Educar: ese acto político*. Buenos Aires. Editorial Del Estante.
- García, R. (2000) *El conocimiento en construcción*. Barcelona, Gedisa

- Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas.* Barcelona. Editorial Laertes.
- Trilla, J. (1985) *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona. Laertes
- Vigotski, L. (1998) El problema del desarrollo cultural del niño. En: Vigotski, L. *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Buenos Aires. Editorial Almagesto.

DEBATES EN TORNO A LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN-INCLUSIÓN/INTEGRACIÓN EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

***Liliana Sinisi*[2]**

Antes de comenzar el debate sobre la relación exclusión-inclusión, quisiera hacer una aclaración teórica sobre las formas de conceptualización: los conceptos y categorías con los que pensamos la realidad son *historizables* y surgen para dar cuenta de cómo la teoría social está interpretando la realidad en un momento determinado. Así, hablar de la exclusión, inclusión o la integración no implica partir de una definición acabada de estos conceptos/categorías ya que, es el marco teórico conjuntamente al contexto en el que se producen y los usos que se realizan de ellos, los que definen sus significados.

Mi interés en esta presentación es invitarlos a repensar los complejos procesos que atraviesan la experiencia escolar de niños, niñas y jóvenes que ven cercenado su derecho a acceder/permanecer en la escuela común por ser portadores de "patologías cognitivas", malas conductas, síndrome ADD, discapacidades, o por ser pobres, indígenas, migrantes siendo estos últimos, muchas veces, sujetos de la educación especial a partir de lo que se denomina eufemísticamente "patologías de la pobreza" o "patologías culturales".

Hace unos años vengo sosteniendo que, además de estar atentos a promover y estimular la participación plena de estos niños, a partir de políticas y prácticas concretas, es necesario que pensemos previamente en un tema que vamos a llamar "de eso no se habla" y que son los mecanismos de exclusión de los que son objeto. Porque, digámoslo claramente, sólo es necesario incluir lo que antes ha sido excluido. De esta manera, hablar de la inclusión escolar necesariamente nos lleva a analizar a su opuesto complementario: la exclusión social.

La propuesta entonces es definir qué se entiende por procesos de exclusión-inclusión, es decir, repensar estos procesos como un *problema social* en los términos que Bourdieu lo hacía (Bourdieu, 1995). Esto significa, siguiendo a Estela Grassi, que al constituirse la

[2] Es Licenciada en Ciencias Antropológicas de Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente universitaria de carreras de posgrado y grado de la UBA
Desde el año 1993 es investigadora del Programa Antropología y Educación de la UBA y desde el 2004 es co-directora de Proyectos UBACyT y Directora de proyectos de investigación financiados por OEI, UNESCO. Es autora de numerosas publicaciones.

relación exclusión-inclusión en problema social estamos pensando en la acción por la que los sujetos en distintos contextos logran imponerlos como tales, tratando de fijar su significado, sus causas y posibles soluciones (Grassi, 2004).

La relación *exclusión-inclusión*

La categoría *exclusión* apareció en Francia en los tiempos en los que se debatía en América Latina acerca de la marginalidad, pero en ese país *"los excluidos eran quienes habían quedado a la vera del camino del progreso general. El propio nombre que se les daba denunciaba de inmediato el vínculo teórico con la matriz durkheimiana de la cohesión social: eran los inadaptados, los que quedaban fuera y no estaban en condiciones de entrar"* (Nun, 2001). El concepto no tuvo mayor difusión dado lo limitado del fenómeno en esos años. Reaparece a comienzos de los 90 con lo que Castel llama la crisis de la sociedad salarial. Castel, alerta contra el uso abusivo de la noción de exclusión ya que muchas veces encubre cuestiones heterogéneas al dar cuenta sólo de "estados" o de posiciones liminares en la estructura social (Castel, 1995). En su análisis, considera tanto la integración con relación al trabajo, como la inserción en redes de sociabilidad que van a dar lugar a distintas formas de afiliación o desafiliación, conceptos que prefiere al de exclusión ya que son las diferentes trayectorias lo que caracteriza el lugar de los sujetos (Montesinos, Pallma y Sinisi, 2007).

Tal como expresábamos el artículo citado (Montesinos, Pallma y Sinisi; Op. Cit.), hablar de la *exclusión* resulta útil para describir los estados de desposesión fruto de los procesos de empobrecimiento y desigualdad social, aunque hay que estar atentos a los *usos* que se registran sobre esta categoría. Así, su uso, no tendría que ocultar las dinámicas sociales generadoras de los mismos procesos de exclusión: por ejemplo la relación capital – trabajo en el caso de la sociedad salarial y en el caso que nos ocupa, en una sociedad escolarizada, no tendría que ocultar la relación entre aptitud e ineptitud, entre saberes y saber escolarizado, entre normalidad y anormalidad.

Es necesario aclarar que, considerar los procesos de exclusión no supone pensar a los sujetos -niños, niñas, jóvenes y familias, "los excluidos"- como sujetos pasivos, sino, por el contrario, se piensa en sujetos activos que producen diferentes prácticas desplegadas frente a sus condiciones de existencia.

Aclarada entonces, sintéticamente, la noción de exclusión desde la que estoy partiendo propongo analizar el lugar de la escuela y los sujetos en los procesos de exclusión.

No es tarea fácil relacionar a las instituciones escolares y a los actores que en ella participan –directores, maestros, etc.- con los procesos de exclusión, dado que siempre se las pensó como el símbolo de la integración y la igualación social. El objetivo de este trabajo no es denunciar a la escuela pública, ya que es una institución que debemos seguir defendiendo como proyecto político, por su función social y además, por ser la que constituye un tipo particular de experiencia: *la experiencia escolar*. El objetivo es poder hacer visible, concretizar, documentar -en términos de Rockwell- (Rockwell, 1987; 2009) las formas cotidianas que asumen los procesos de exclusión ya que están altamente naturalizados. Por ejemplo, aquella situación casi capilar que sucede en el momento en que el maestro le dice al alumno "eso está mal hecho" o como pude observar durante el trabajo de campo en una escuela: una maestra que le decía/gritaba a una niña que habitaba en casa tomada "vos no vas a pasar, no vas a pasar". En este caso era dicho a los gritos, pero a veces se dice lo mismo acariciándoles la cabeza "si seguís así no pasas de grado". Si bien no podemos afirmar que estas prácticas cotidianas provoquen exclusión, si se puede hipotetizar que producen en la subjetividad del niño el asumir como propio el "fracaso" escolar con la posible consecuencia de que a la larga se objetive esta experiencia por derivación del gabinete. De esta manera, la visibilización y desnaturalización de los procesos de exclusión también apunta a desenmascarar lo que ocultan los indicadores de evaluación educativa tales como repitencia, abandono, sobreedad así como las tipificaciones estigmatizantes del tipo retardo mental leve, déficit cognitivo, trastornos del desarrollo -por nombrar sólo algunas- producto de los diagnósticos sobre el aprendizaje de los niños y jóvenes.

En relación al concepto de *inclusión*, se puede afirmar que en los últimos años se ha transformado en la categoría estrella de toda política social y programas elaborados por organismos internacionales –fundamentalmente UNESCO, UNICEF- que pretenda revertir la situación en la que se encuentra gran parte de los sectores sociales empobrecidos. Su uso retórico, renovado y generalizado apunta a generar "prácticas inclusivas" así como conformar "instituciones inclusoras", presuponiendo que la sola enunciación asegura un cambio en las situaciones cotidianas.

A nivel local, el uso del concepto de inclusión aparece con intensidad a partir del año 2004 en los fundamentos de las políticas socioeducativas como en la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006 y también en múltiples programas desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, ya a fines de la década del 90 se pueden encontrar referencias al concepto de inclusión cuando se

describían las acciones llevadas a cabo en el marco de las políticas focalizadas para "revertir" la situación en la que habían quedado los sectores desposeídos, paradójicamente, como consecuencia de la aplicación de políticas de corte neoliberal. En ese contexto, las instituciones educativas eran significadas como los lugares donde "deben" estar los niños y los jóvenes; el mandato era: "es mejor que estén en la escuela y no en la calle". En esos casos, la sola inclusión y permanencia en la escuela se constituye como la nueva meta escolar, como si la inclusión fuese beneficiosa per se, como si la "experiencia escolar inclusiva" modificaría por sí misma las marcas que estos chicos portan. Por otra parte, y de manera, contradictoria el modelo neoliberal en educación consideraba que el sujeto escolar tiene que extraer de sí mismo, como pueda, todo lo que tiene de creativo, libre y exitoso. Si no tiene qué extraer, quedará librado a su suerte, ya que no estarían dadas en él (a nivel del individuo) esas aptitudes a pesar de los supuestos esfuerzos por incluirlos. La pregunta es, ¿hemos realizado las rupturas necesarias con esos sentidos sobre la inclusión de la década pasada? O, aún hoy, a pesar de los esfuerzos podemos encontrar huellas de esas prácticas?.

La relación integración / inclusión ¿un cambio de paradigma?

Los debates actuales en torno a la relación o a la diferencia entre integración e inclusión escolar, se están planteando en términos de "paradigmas". Es decir, tanto los técnicos en políticas educativas, equipos de conducción escolar, así como los especialistas en el campo de la Educación Especial proponen que se ha pasado del "paradigma de la integración" que supone a niños, niñas y jóvenes como portadores de *necesidades educativas especiales* -modelo que supuestamente estaría apuntando al déficit- al "paradigma de la inclusión" que, por el contrario, según fundamentan, se corre de la perspectiva sobre las *necesidades especiales* por la del "derecho" que tienen todos los niños, niñas y jóvenes de acceder a una buena educación que los incluya en sus diferencias.

En primer lugar, quisiera retomar las palabras que inician este texto y que hacían alusión a los conceptos y/o categorías que usamos para analizar e interpretar la vida social proponiendo la idea de que los conceptos son apropiados y usados en contextos determinados y según diferentes momentos históricos, de esta manera van variando su significado. Acuerdo con Montesinos cuando afirma que *"las categorías forman parte de las agendas globalizadas presentes en los variados contextos regionales y nacionales y tal vez por esa misma razón, damos por sentado no solamente que "todos"*

le otorgamos el mismo sentido, sino que su sola mención se torna incuestionable puesto que integra el pensamiento ético socialmente legitimado" (Montesinos, 2008). Si analizamos la referencia etimológica de las palabras, encontramos que en el diccionario de la Real Academia Española, la palabra **integrar** proviene del latín "integrare" que significa constituir las partes en un todo; hacer que algo o alguien forme parte de un todo; mientras que la palabra **incluir**, proviene del latín "includére" y significa poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites; contener una cosa o llevarla implícita. Como vemos, no es por las acepciones etimológicas que se ha cambiado el uso del concepto integración por el de inclusión ya que en ese caso *integrar* tal vez sea el término más adecuado para dar cuenta de determinadas prácticas.

En segundo lugar, se habla de cambio de paradigma, haciendo alusión a un cambio en la forma de intervenir en las prácticas de la educación especial así como en las de todos los niveles del sistema educativo. Recordemos que un paradigma es algo así como una lente creada por la cultura que nos permite ver las cosas según un sistema de valores que se sustenta en las creencias de una sociedad determinada y que se perpetúan en el tiempo por efecto de la educación, las vivencias, el conocimiento y las prácticas. Por otra parte, los paradigmas no se eliminan, sólo se pueden cambiar por otros paradigmas cuando ya no sirven para explicar la realidad aunque en procesos de larga duración ya que, para cambiar un paradigma es necesario modificar nuestro sistema de valores como los conocimientos y las prácticas para crear nuevas experiencias. Ahora bien, es cierto que en ciencias sociales muchas veces los investigadores y pensadores han adoptado la frase de Khun "cambio de paradigma" para dar cuenta de un cambio en la forma en que determinada sociedad se organiza e interpreta la realidad, es probable entonces que este sea el uso que estamos encontrando actualmente cuando se hace mención al "nuevo paradigma de la inclusión".

Estas breves reflexiones sobre el concepto de paradigma no pretenden clausurar la complejidad que se presenta en el desarrollo de las ciencias con sus cambios y "revoluciones científicas" en términos khunnianos; la referencia que me permito hacer en estas páginas es sólo con el objetivo de poder estar atentos también sobre sus *usos*. Esto me plantea un interrogante ¿solamente aludiendo retóricamente al cambio de paradigma de la integración por el de inclusión se han modificado las prácticas, las creencias, valores -referidas a la exclusión y la discriminación del diferente- que se supone deben haber mudado para que pueda darse el cambio de paradigma?

A partir de la investigación que vengo desarrollando sobre los *circuitos escolares diferenciados* que atraviesan niños y niñas que son excluidos de la escuela común para ser derivados a escuelas que pertenecen al sistema de educación especial, he observado que el uso del concepto integración sirve para dar cuenta de múltiples situaciones: desde explicar la forma de actuar de niños –especialmente migrantes- que "no se integran" al grupo y a las dinámicas áulicas a las acciones que llevan adelante los docentes de educación especial cuando es probable que un niño/a vuelva a la escuela común después de haber pasado por las escuelas de recuperación en la modalidad de educación especial (Sinisi, 1999). También, se habla de integración cuando se plantea que los chicos/as con diversas discapacidades deben estar en la escuela común. El marco de estas acciones tiene como antecedente fundamental la Declaración de Salamanca de 1994 y las diferentes legislaciones nacionales y jurisdiccionales en relación a la llamada *"integración de los niños con necesidades educativas especiales".*

Sobre los *usos* del concepto de inclusión, no es común encontrar en los discursos cotidianos escolares referencias a las "prácticas de inclusión". Sí es un concepto que como mencioné en el apartado anterior forma parte de la retórica de políticas y programas socio-educativos que se vienen implementando en los últimos años y es, además, la categoría que por excelencia intenta definir un nuevo estado de situación.

Como vemos, aunque sería imposible citar en esta presentación toda la literatura existente sobre el cambio de paradigma hacia la inclusión, el supuesto es que éste paradigma tiene posibilidades de configurarse como una nueva perspectiva que parte de los actuales principios éticos y políticos para pensar la situación de los niños, niñas y jóvenes que por presentar diferentes capacidades o por pertenecer a los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad quedan por fuera o son excluidos del sistema educativo. Lo que intento afirmar, por el contrario, supone que "cambiar" de paradigma no conlleva en absoluto un cambio en las prácticas y procesos de exclusión que se documentan a diario en las instituciones educativas y en la sociedad. Cambiar estas prácticas implica en primer lugar, tal como expresaba páginas arriba, poder visibilizarlas y reconocerlas como tales.

La Educación Especial: entre la integración y la inclusión

Historizando el concepto de integración se puede encontrar que hace más de 15 años, María A. Lus, especialista en Educación Especial, postulaba que la escuela común debía transformarse en una "escuela integradora" que "*desarrolle una pedagogía centrada en las necesidades del niño, respetar las diferencias individuales y asumir una actitud de no discriminación. De esta manera, se amplia el campo de la educación especial compuesto tradicionalmente por sujetos con dificultades de origen sensorial, físicas, intelectuales y emocionales y se considera que también pueden tener necesidades educativas especiales los niños que viven en la calle, que pertenecen a poblaciones marginadas o a minorías lingüísticas y étnicas..."* (Lus, 1995).

Si bien han pasado varios años desde esta formulación, el trabajo de campo en escuelas bajo la modalidad de educación especial permite ver que es este marco –la integración- el que ha impregnado e impregna fuertemente las prácticas educativas. Efectivamente, todo un dispositivo escolar se despliega para trabajar con los niños: maestras integradoras, escuelas con proyecto de integración, el gabinete atento a la preparación de los niños, etc.

Existen diferentes estudios críticos referidos a los efectos de la Educación Especial aplicada a grupos de niños que no presentan las clásicas discapacidades. Son interesantes los aportes de Eduardo de la Vega que, desde su formación como psicólogo con larga experiencia de en el sistema educativo, ha cuestionado el papel de los especialistas "psi" en las escuelas sobre todo en aquellas que dependen de la educación especial. Para ello, realiza una revisión genealógica, en sentido foucoaultiano, sobre las formas históricas que han asumido las prácticas de estos especialistas que intervienen en los diagnósticos que se realizan a los niños que terminarán siendo derivados a educación especial (de la Vega, 2009). También en otro libro ha trabajado sobre lo que él llama "las trampas de la escuela integradora" (de la Vega, 2008) cuestionando los nuevos ropajes que la vieja escuela normalista ha adoptado frente a las propuestas de integración.

Las investigaciones realizadas dentro del campo educativo, sociopsicológico se enmarcan en dos líneas cuasi antagónicas: por un lado, aquellas que piensan la integración como un proceso beneficioso para los niños, y por el otro, investigaciones

que analizan la propuesta integradora como vehiculizadora de la exclusión. Por lo general todas estas investigaciones se apoyan en el estudio de "casos", como en los diagnósticos de la clínica: "Juancito que logró integrarse", "Camila que pudo terminar"; pero hay muy pocos trabajos que hablen de la experiencia escolar de manera relacional, que analicen dimensiones contextuales macro en la que se inscriben los procesos de exclusión-inclusión escolar.

Como ya mencioné, desde mediados de los años 90, mi preocupación estuvo centrada en conocer y reconstruir los procesos por los cuales algunos niños son excluidos del sistema común de enseñanza por "problemas de aprendizaje, problemas de conducta, patologías cognitivas" etc., para ser luego "integrados" nuevamente a la escuela común una vez que han sido "recuperados" y "preparados" en las escuelas de educación especial. El abundante material relevado durante todos estos años da cuenta de situaciones conflictivas y hasta paradojales relacionadas con la "integración" al sistema educativo común de los *niños diversos* que transitan por diferentes circuitos de educación así como también, de los procesos de segregación y exclusión que se producen cuando esa población infantil no responde al formato de alumno esperado. Supuestamente, los niños que han sido derivados por los gabinetes psico-educativos a las escuelas de Educación Especial y logran nivelarse en el aprendizaje escolar, reconstruir y asumir el rol que se conoce como *el oficio de alumno* están en condiciones de ser "integrados" nuevamente a la escuela común.

Problematizar este proceso conocido como *integración escolar* permite conocer las formas que asumen y cómo se produce la integración de los niños que han sido excluidos previamente del espacio escolar que debía contenerlos. Es también relevante poder documentar los sentidos y las prácticas se ponen en juego en el momento de integrarlos así como estar atentos a las formas en las que se redefinen, si es que se redefinían, las marcas que habían etiquetado a los niños/as. En definitiva, la problematización de este tema va dirigida a describir si la integración, tal como se está dando, no está encubriendo/ocultando la exclusión de los niños que no se adaptan a un modelo de alumno creado previamente. Asimismo, al complejizar el análisis sobre las prácticas que se derivan de la integración y se analizan las dinámicas institucionales se puede hipotetizar que existe una relación entre las formas de exclusión y las de integración/inclusión. Esta relación articula de manera paradójica tanto a las "escuelas

comunes expulsoras” como a las “escuelas comunes receptoras” ya que ambas no siempre se hacen responsables del problema del aprendizaje del niño, siendo la educación especial la que en definitiva debe estar atenta a la efectiva integración con las contradicciones y conflictividades que esto implica.

Por lo documentado durante mi investigación puedo afirmar que, paralelamente a los intentos -factibles o no- de las políticas socio-educativas de los últimos años de promover la inclusión, se producen a nivel de lo escolar circuitos diferenciados que etiquetan, tipifican y rotulan a los niños que no cumplen con el formato de “alumnos deseados”. Es a partir del análisis sobre estos procesos que considero necesario desnaturalizar sentidos instalados en el sentido común de los sujetos y de las instituciones educativas sobre la "integración" de niños “diversos” en la escuela común; poder problematizar los diferentes usos que se realizan desde los campos disciplinares en torno a la integración y cómo esos usos se articulan de manera contradictoria con lo que pasa en las escuelas y en la sociedad.

Como antropóloga, estoy convencida -por experiencia personal- que el uso del enfoque socio-antropológico o de la etnografía educativa permite comprender que el *problema de la integración* es más complejo que el análisis de casos de los niños y niñas integrados/as en tanto que permite relevar que los sujetos que participan de ese proceso –docentes, niños, familias, especialistas de gabinete etc.- disputan sentidos sobre lo que se entiende que puede ser la *experiencia escolar*. Están los que creen que la educación especial es la única posibilidad de los chicos y chicas segregados del sistema común de producir un aprendizaje que les permita incluirse en la sociedad. Están los maestros que afirman que no están preparados para “esa clase de chicos” y que su presencia les subvierte la dinámica del aula, dinámica homogeneizante si la hay. Están los padres, que pelean para que sus hijos no sean derivados cuando se “detecta” la dificultad y quieren que permanezcan en la escuela común, o aquellos otros que por miedo o desconfianza no se animan a que salgan de la escuela especial afirmando que “los contiene”. Y también, están los chicos, chicas y jóvenes que saben mucho más de lo que imaginamos sobre lo que les está pasando en la escuela, reconociendo claramente el tipo de institución a la que asisten y el tipo de enseñanza que se les brinda.

Volviendo al tema de la experiencia escolar quisiera señalar que se están produciendo nuevas configuraciones culturales en torno a la escolarización, ligadas éstas a determinados planteamientos éticos y de valores. También, las encontramos en las

tensiones que se producen entre las instituciones educativas que sólo pueden aceptar/integrar a aquellos niños que responden a un formato de alumno homogéneamente esperado mientras que por otra parte se despliegan políticas de inclusión que promueven la atención a la diversidad. Es en esta tensión que considero necesario pensar nuevamente si la inclusión escolar es sinónimo de estar aprendiendo en la escuela ¿no deberíamos estar atentos a las formas en la que los niños "incluidos" producen su experiencia escolar muchas veces cercana a la segregación, la discriminación, la marginalización constituyéndose como los *excluidos de adentro*?.

Para finalizar, voy a incluir en este debate una frase expresada por una maestra de escuela de recuperación que se encontraba "preparando" ansiosamente a un niño migrante boliviano para que retorne a la escuela común. En el contexto de una charla informal en la escuela me dice:

" a Luisito lo disfracé de común".

¿Qué significa eso? le pregunto

"bueno, le expliqué cómo se tiene que portar, que en la escuela común tiene que levantar la mano para hablar con la señorita, tiene que copiar rápido, no puede salir del aula cuando quiere, que tiene que hacer la tarea, se tiene que portar bien, tiene que mirar cómo hacen los otros…"

En otras palabras, lo que la docente me decía era cómo responder a ese oficio de alumno, al alumno normalizado, al asimilado al sistema. Esta expresión propia de la cotidianeidad docente expresaba de manera sencilla la complejidad de los procesos de integración/inclusión: no se lo puede incluir en su diversidad, siempre deberá parecerse a otros "integrados".

Por último, debemos reflexionar sobre las situaciones cotidianas vinculadas con la *otredad* ya que lo que se presupone que hay que incluir es precisamente a ese conjunto de niños y niñas que no entran en los parámetros normalizadores de la homogeneidad. Podemos hablar de cambio de paradigma y enunciar a la *educación escolar inclusiva* como el nuevo modelo educativo, aunque sigo pensando que si la educación es un derecho no tendrían que ser definidas previamente las formas de inclusión. Ahora bien, si se mantiene el concepto, la escuela debería ser inclusiva para **todos** los chicos y chicas eliminando previamente las marcas que los segregan. Sólo entendida en esos

términos la educación llamada inclusiva puede garantizar la igualdad de oportunidades para todos y todas y el acceso a un derecho universal como es la educación escolar.

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, P. (1995): "Una duda radical", en Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Editorial Grijalbo, México, DF. (págs 177-184)
- Castel, R. (1995): *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crítica del salariado*. Paidós. Buenos Aires. Barcelona.
- De la Vega, E. (2008): *Las trampas de la escuela integradora*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires 2008
- De la Vega, E. (2009): *La intervención psicoeducativa*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Grassi, E (2003): "Política, cultura y sociedad: la experiencia neoliberal en la Argentina", en Lindemboim, J y Danani, C (coords) *Entre el trabajo y la política. Las reformas de las políticas sociales argentinas en perspectiva comparada*. Editorial Biblos, Buenos Aires. (págs107-164)
- Grassi, E. (2004): *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*. Espacio Editorial. Buenos Aires.
- Lus, M.A (1995): *De la integración escolar a la escuela integradora*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Menéndez, E. (2002): "Usos y desusos de conceptos de Antropología Social", (cap. 4), en Menéndez, E. *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo.* Ediciones Bellaterra. S.L. Barcelona (págs 247-308)
- Montesinos, Pallma y Sinisi (2007): "¿Qué hay de nuevo. Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos". Revista Etnía, Olavaria, Provincia de Buenos Aires.
- Montesinos, P. (2008): "Desnaturalizando conceptos. La diversidad y la inclusión educativas interrogadas" Conferencia. Foro Internacional sobre la inclusión educativa, atención a la diversidad y no discriminación.
- Neufeld M.R. y Thisted, J.A: "Vino viejo en odres nuevos": acerca de educabilidad y resiliencia. En Cuadernos de Antropología Social, Julio 2004. FFyL. Instituto de Ciencias Antroplógicas. UBA. (págs 83-100)

- Nun, J. (2001): *Marginalidad y exclusión social.* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Rockwell, E.(1987): "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Rockwell, E.(2009): *La Experiencia Etnográfica*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Sinisi, L. (1999): "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización", en Neufeld y Thisted (comp.) *De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Ed. Eudeba 1999
- Sinisi, L. (2000): "Diversidad y escuela. Repensar el multiculturalismo"; en Revista Ensayos y Experiencias. Buenos Aires, 2000.

INTEGRACIÓN, INCLUSIÓN: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN LAS TEORÍAS Y EN LAS PRÁCTICAS

José María Tomé [3]

La educación inclusiva se inicia como un movimiento educativo a fines de la década de 1980 y principios de los 90, en Estados Unidos primero y Europa después.

La motivación inicial fue la propuesta de un único sistema educativo para todos, superador del paradigma de la integración.

Este último se encuentra más próximo al modelo médico, psicológico, que considera las dificultades de los alumnos desde el punto de vista individual-educativo y no curricular-contextual del entorno, educativo, social y cultural, como lo hace la educación inclusiva.

Describir la educación inclusiva es, como expresa Tony Booth, "***aludir a la constante vigilancia necesaria para contrarrestar las fuerzas de la exclusión en la educación, la sociedad y, lo que es muy importante, en nosotros mismos".*** (Booth, 2010, 39)

En la Argentina y en el mundo el concepto de inclusión es un término controvertido al punto que algunos autores prefieren hacer mención al vocablo inclusiones sobre el de inclusión.

No sólo abarca cuestiones educativas sino también sociales, económicas, políticas, culturales, "*se refiere a la capacidad del sistema educativo de atender a todos los estudiantes, sin exclusión de ningún tipo. Para ello es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los alumnos y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales.*

Se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico". (Ministerio de Educación, Argentina, 2009, 18).

No debe confundirse con la integración, pues la inclusión debe ser "*entendida como aquella que intenta construir un camino alternativo al de la integración escolar"*. (Tomé, 2001, 37)

En nuestro marco legal macro como es la nueva Ley de Educación Nacional, Nº 26.606/06, como en el documento de Educación Especial, una modalidad del Sistema

---

[3] Licenciado. Es especialista en educación especial y educación inclusiva. Se desempaña como profesor asociado en la Universidad de Buenos Aires y como director de la Licenciatura en Educación Especial y Profesor titular en la Universidad del Salvador.
Participó en investigaciones en la Universidad de Buenos Aires y la Universidad del Salvador en Argentina y actualmente en la Universidad de Murcia en España. Es autor de varias publicaciones.

Educativo en Argentina, 2009 o en la Nueva Ley de Educación Provincial de la Provincia de Buenos Aires Nº 13.688/07, para citar algunos ejemplos hay confusiones teóricas y prácticas ente integración e inclusión, ya que ambos términos son diferentes pues han tenido orígenes históricos y fundamentos propios, si bien hay una relación entre ellos.

Al realizar una retrospectiva histórica de la educación en general y de la especial en particular, se pone de manifiesto una evolución singular de esta última hecho que queda aún más en evidencia al abordar los cambios que ha sufrido el concepto de discapacidad.

Se puede globalmente considerar en este recorrido, a través del tiempo, tres grandes momentos/paradigmas, ellos son: 1º, el del déficit, 2º el de la integración y 3º el de la inclusión.

1º Paradigma del déficit.

Es aquel que se centra en lo patológico médico vinculando a la persona con discapacidad desde el concepto de deficiente, se lo reconoce como el de la era de la medición y las patologías, fue el origen de la educación especial, con los aportes de la psicología y la medicina, ello ocurre a fines de las décadas del siglo XIX y comienzos del XX.

Está caracterizado por un extremo individualismo, sus teorías de aprendizaje estaban basadas en el asociacionismo y el sensualismo.

La enseñanza era funcional y rehabilitatoria, basada en la memoria y repetición.

Los alumnos que no aprendían precisamente repetían, una de las estrategias educativas del siglo XIX para atender al diferente, sin embargo muchos de ellos seguían sin aprender, es así que se crea un sistema paralelo para esos niños que no respondían a lo esperado, es decir que estaban fuera de la norma, surge la educación especial al lado de la educación común, como otra modalidad de enseñar al diferente.

Lo distinto, la diversidad, se constituye en un obstáculo para educar.

Es el origen de la escuela diferencial, dependiente del área médica a través del Ex Consejo Nacional de Educación

2º Paradigma de la integración

El primer período mencionado, es decir el del déficit, a mediados de la década de 1950, del siglo XX sufre serias críticas provenientes de distintas disciplinas y áreas del

conocimiento como la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía y las propias prácticas educativas, surge entonces un nuevo paradigma el de la integración, que respondió al principio de la normalización.

El objetivo era hacer vivir a la persona con discapacidad de la manera más normal posible.

Este nuevo paradigma revolucionó a Europa primero (allí fue su origen) y a Estados Unidos de Norteamérica después, para ir gradual y progresivamente instalándose en gran parte del mundo occidental.

Su marco teórico estuvo/está fundamentado "*ante un modelo que cambia el enfoque del diagnóstico y de la instrucción, olvidándose del déficit para buscar los intereses y los puntos fuertes del alumno, algo fundamental en el tratamiento de las necesidades educativas especiales. En lugar de enseñar pre-requisitos y sub-habilidades el docente se convierte en mediador del aprendizaje del alumno; enseña a aprender a aprender, a aprender a pensar, fomentando el gusto por el aprendizaje y facilitando al alumno experiencias motivadoras que, partiendo de sus conocimientos previos, le llevan a construir aprendizajes y a sentirse seguro de sí mismo (Monereo, 1992-1993)"*. (Arnáiz, 2003,99)

El marco teórico está sostenido por el modelo constructivista, la teoría estructuralista e ideas holistas. (Arnáiz, 2003)

El término discapacidad queda sub-sumido por el de Necesidades Educativas Especiales, NEE, definidas estas como: "*las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular"*. (Ministerio de Cultura y Educación, 1999, VII)

Se pasa así de un modelo deficitario a otro normalizador-integracionista, en el cual la escuela común comienza a trabajar junto con la escuela especial, aportando ésta sus conocimientos y sus orígenes en particular la funcionalidad y la perspectiva más individual que social

Es el equipo integrador, multidisciplinario, quien evalúa y finalmente selecciona entre todos los niños que presentan NEE, incluidos los alumnos con discapacidad quienes serán los integrados, con esta particular impronta de que sólo algunos, aquellos que presentan dificultades leves.

"Consiguientemente, el proceso de integración exige ser repensado y redefinido, puesto que reproduce el modelo médico centrado en diagnosticar las deficiencias y establecer modelos de enseñanza específicos impartidos por especialistas." (Arnáiz, 2003,106)

3º Paradigma de la inclusión.

Es a fines de 1980 y en particular en la década del 90 del siglo pasado en América del Norte primero y luego en Europa, que desde las personas con discapacidad, sus familiares, más los aportes teóricos de diferentes concepciones, se cuestiona el carácter individual, segregador, no social interactivo de la integración y surge entonces un nuevo movimiento educativo, fundamentalmente pedagógico didáctico que se conoció con el nombre de inclusión.

Este nuevo enfoque de la educación, que abarca a todo el sistema educativo desde una perspectiva holística e institucional y áulica heurística, se describe como una concepción ideológica centrada en valores y como tal "*la perspectiva más importante de la inclusión es aquella que pretende transformar determinados valores en acción, tanto en la educación como en la sociedad. Es un compromiso con determinados valores lo que explica el deseo de superar la exclusión y promover la inclusión. Si no se relaciona con valores profundamente arraigados, la búsqueda de la inclusión puede representar la mera conformidad con una moda prevaleciente o la aparente observancia de instrucciones provenientes del gobierno municipal o nacional"*. (Booth, 2010, 43,44)

Es decir es un tema que involucra la calidad educativa, la equidad y los derechos humanos, en consecuencia a la sociedad toda.

Implica el trabajo colaborativo, no se suma a la perspectiva de la persona deficiente ni con NEE, supera el punto de vista individual y aborda el curricular contextual, a través de ayudas, se definen las dificultades no desde la persona sino desde las Barreras al aprendizaje y la participación.

Se centra el abordaje desde el contexto.

Su marco teórico es la concepción socio-constructiva, los aportes son la psicología de la educación, la teoría psicogenética de Piaget, las teorías del procesamiento de la información y los enfoques cognitivos más recientes, la teoría de la asimilación de Ausubel y la teoría socio-cultural desarrollada a partir de los trabajos de Vigotsky.

A lo dicho se suman los aportes emocionales y relacionales sociales.

"La respuesta inclusiva a la diversidad se complace con la creación de grupos diversos a los cuales todos pertenecen por igual y en los cuales se respetan las diferencias.

Desde esta perspectiva, la diversidad se considera como un elemento placentero y una rica fuente de recursos para la vida y el aprendizaje en lugar de un problema por superar. Esto contrasta con el enfoque selectivo que intenta mantener la uniformidad o la homogeneidad categorizando y dividiendo a las personas y asignándolas a grupos de acuerdo con una jerarquía de valores. El rechazo de la diversidad implica negar la "cualidad de ser otro" en nosotros mismos". (Booth, 2010, 48)

Concepto de discapacidad

Lo expresado en el párrafo anterior implica tener como dirección final una meta social, se centra en el entorno si bien nadie niega la discapacidad la que es definida en este marco como lo plantea la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y de la Salud (CIF) en el 2001, es decir como modelo bio-psico-social que integra el médico y el social, en el que se supera la visión individual de la discapacidad y **se incluye la interrelación entre la persona y su entorno físico y social como desencadenante básico de la discapacidad** y es considerada desde una perspectiva multidimensional. Se corresponde con los fundamentos de la educación inclusiva.

Por lo dicho no se habla de persona deficiente o con NEE, el énfasis está puesto en el contexto es decir en evaluar primero el tipo de necesidades educativas y diluir después, si se presentan, las Barreras al aprendizaje y la participación, ¿cómo?, a partir de un trabajo participativo, colaborativo, ofreciendo las configuraciones de apoyo a las personas que así lo necesiten.

Se propone romper el paralelismo entre escuela especial y común, para pensar en un sistema educativo único para todos.

No se niega la continuidad de las escuelas especiales, pero sólo para aquellos alumnos que así lo requieran. "*Incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación esté completamente aislada".* (UNESCO, Salamanca, 1994, 65)

Configuraciones de apoyo

En lugar de acrecentar el trabajo del adulto sobre aquel niño que no puede aprender convencionalmente o acentuar estrategias individuales, la propuesta desde la inclusión es intervenir pedagógica y didácticamente, socio-constructivamente para diluir las Barreras que se le presentan al alumno a la hora de aprender.

Desde lo social esto es a partir de la construcción de redes, intra e inter-institucionales, para ello es necesario *"partir de una decisión colectiva, para poder elaborar, juntos, un Proyecto Educativo (P.E.) o el conocido Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.).*
Este último deberá asumir colectivamente la decisión de la atención a la diversidad institucionalmente, involucrando para ello las dimensiones culturales, políticas y del desarrollo de prácticas de enseñanza, que desde una educación inclusiva conlleva a la "configuración práctica del apoyo educativo" (Nieto, 1996, 113) a cada alumno que así lo requiera, a partir del tipo de necesidades educativas evaluadas holísticamente y de las Barreras al aprendizaje y la participación que presenten.
Configuración de apoyo comprendida como intervención, asesoramiento, formación, provisión de recursos y cooperación.
Comprender la discapacidad desde la diversidad, desde la inclusión no es negarla, es comprenderla como un valor a la hora de enseñar y aprender en oposición a la homogeneidad de la escuela del déficit, tradicional o tecnocrática.
Desde nuestra concepción, "***la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros. (Booth y Ainscow, 2000, 9)".*** (Tomé, 2010, 210)

Conclusiones:

Como ha dicho Gadotti (1998), ni todo lo viejo es bueno, ni todo lo nuevo es malo.
Se propone una síntesis de todo lo transitado para ver el pasado, el presente y fundamentalmente el futuro.
Fue necesario recorrer estos distintos paradigmas para hoy plantearnos una educación que contemple las necesidades de todos, la educación inclusiva, comprendida como cimiento del respeto a la diversidad, tal cual es parte del título de esta mesa.

Controvertida, desafiante, que permite replantear nuestros marcos teóricos como así también nuestras prácticas.

Sólo en la confrontación entre aquello que realizamos como educadores y el respectivo sustento teórico, discutiendo, reflexionando, interrogándonos podremos encontrar un camino posible entre todos, para una educación que cada día es más compleja pero también por ello más rica en posibilidades para nuestros educandos y fundamentalmente para nosotros mismos.

Referencias Bibliográficas

- Arnáiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos.* Málaga: Ediciones Aljibe.
- Booth; t. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión:* Reino Unido. UNESCO y CSIE.
- Booth, T. (2010). *Escuelas inclusivas: un camino para construir entre todos:* Argentina. Fundación PAR
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Madrid. Siglo XXI Editores
- Köppel, A. y Tomé, J.M. (2010) *Un currículo en común y diversificado.* Argentina. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1999). *El aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales. Hacia escuelas inclusivas:* Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009) *Educación especial, una modalidad del Sistema Educativo, en Argentina. Orientaciones 1.* Argentina: Fundación MAPFRE, OEI y Ministerio de Educación de la Nación.
- Monereo, C (1992-1993). *Aprendo a pensar:* Madrid: Pascal
- Nieto Cano, J. M. (1996). Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades educativas especiales. En Illán Romeo, N. (coord.), *Didáctica y Organización en la Educación Especial*: Málaga, Aljibe.
- Tomé, J. M. La escuela hoy. (2001). *Primer Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva:* Argentina, Ministerio de Educación.
- Tomé, J. M. (2010). *Escuelas inclusivas: un camino para construir entre todos:* Argentina. Fundación PAR

- UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad: Salamanca.* UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España.

• PONENCIAS / Eje I

EL EJERCICIO DEL ROL PROFESIONAL DOCENTE COMO COMPROMISO ÉTICO.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: PRÁCTICAS POLÍTICAS DE DISTRIBUCION DE CONOCIMIENTOS

Marisa Bolaña[1]

El presente trabajo intenta problematizar la vida cotidiana en el aula, haciendo foco en las prácticas docentes, poner en tensión lo que allí acontece desde la perspectiva de la inclusión-exclusión. No es la intención otorgar respuestas cerradas, sino aportar nuevos interrogantes que nos permitan construir nuevas prácticas a partir de algunas certezas y regularidades.

Es importante reflexionar acerca de la presencia hegemónica de la escuela tradicional, la escolaridad en las sociedades capitalistas contemporáneas es tan omnipresente que condiciona el modo de mirar las experiencias educativas posteriores o extraescolares. Así la educación no formal es medida en función de la escuela y adopta sus mismos formatos. En toda propuesta de formación sistemática en las sociedades industrializadas, se reproduce el formato escolar, propio de la institución consolidada a fines del siglo XIX. Los procesos de educación constituyen gran parte de la historia de la humanidad, podemos reconocer procesos educativos en cada acción humana en la que se necesitó -y necesita- formar a las nuevas generaciones, la transmisión de un conocimiento específico, la preparación para una tarea determinada. Pero la escuela como experiencia educativa es relativamente reciente, aún así su presencia universal, definitoria y decisiva hace que aparezca como la única modalidad educativa sistemática. La escuela no sólo transmite conocimientos, sino que configura la percepción del mundo, es constructora de un orden y perspectiva desde la cual se interpreta la realidad, qué se puede pensar, cómo pensar (Bourdieu; 1989).

En este sentido la escuela se ha convertido en una máquina de clasificar, de otorgar y convalidar ubicaciones sociales, pero también intelectuales. Las trayectorias profesionales y laborales están fuertemente condicionadas por las experiencias escolares, por el modo y tipo de vínculo con el conocimiento. La evaluación cumple aquí un lugar central, otorgando legitimidad a las clasificaciones, convalidando ubicaciones escondido en aires de neutralidad y objetividad.

---

[1] Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista en Didáctica, Docente de nivel medio y en ISFD, Profesora Adjunta de Didáctica y de Formación Docente, integrante del Equipo Académico de Red de Cátedras de Didáctica General, Coordinadora del OPIE, Escuela de Humanidades – UNSAM.

Estos formatos y representaciones sociales transcienden los sujetos materiales que la transitan, es por ello que el *habitus* docente, el construido tanto desde la tradición normalizadora como de la tradición academicista, sostienen la relación pedagógica desde la centralidad del contenido a transmitir. Mientras que el *habitus* escolanovista llevará a prácticas donde se ponga en el centro el interés de los alumnos, así, sin más; aquello que por conocido o por proyección e idealización de una etapa tomamos como propio del interés, lo atractivo, divertido. Recordemos que *Habitus* es una conformación estructural compleja que articula pensamientos y acciones, por lo tanto abordar las prácticas de enseñanza desde dicha conceptualización nos permitirá comprender su complejidad para desde allí comenzar a interpelar dichas prácticas en un intento por generar nuevas experiencias escolares, tanto para docentes como para alumnos.

Pensar las prácticas de enseñanza desde la perspectiva del Contrato Didáctico (Chevallard, 1998), a su vez, permite reconocer que las funciones, modos de comportamiento y expectativas mutuas de docentes y alumnos están prefijados, son preexistentes y se asumen en la medida en que se ingresa en dicho contrato. Esta perspectiva permite comprender por qué a pesar de las diferentes transformaciones y cambios sociales y educativos sigue apareciendo como característica central de la enseñanza la "explicación" en el sentido de enunciar, decir, transmitir una verdad cerrada y acabada que el alumno debe asimilar, incorporar, copiar, repetir para luego reproducir tal cual en una evaluación o prueba en la que se cuantifica el nivel de incorporación de dicho contenido.

En este marco la evaluación aparece como una instancia específica para la medición de la capacidad de retención y repetición del contenido por parte del alumno. A su vez funciona como comprobación efectiva y cuantificada de anticipaciones de dificultades, la observación realizada por el docente a modo de profecía autocumplida. Un alumno "detectado" como deficitario previamente convalida su situación a partir de la no aprobación, de la baja calificación. Se piensan instancias y momentos específicos para mostrar cuál es el error, cuál es la carencia, o en el mejor de los casos, cuánto se pudo incorporar y reproducir de lo que se esperaba. Se construyen jerarquías de excelencia y a partir de allí se ubica a los sujetos más cerca o más lejos de lo deseado, se les otorga una nota y se les entrega un certificado.

La significación social de la evaluación como instancia decisiva y justa, ya que ubica a cada uno en el lugar que se merece, la reduce a una actividad necesaria para justificar los logros y acreditar saberes. Así se reduce a un problema de instrumentos o de

posibilidad de dar cuenta más clara y científicamente del cumplimiento de la tarea asignada socialmente a la escuela y a los docentes.

La evaluación suele pensarse desde marcos eficientistas y tecnocráticos, aún en propuestas educativas superadoras e inclusivas las propuestas de evaluación suelen estar ligadas a medición, a rendición de cuentas. ¿Cómo pueden pensarse y construirse prácticas genuinas de enseñanza y evaluación que rompan con la naturalización de la diferenciación? ¿Cómo no ceñir la enseñanza a aquello que será evaluado, medido o cuantificado? Por otra parte, si pensamos en la tarea del docente como profesional, cuál es su responsabilidad frente al fracaso de los estudiantes. Solemos pensar que la evaluación da cuenta de lo que el estudiante no hizo, o no aprendió. ¿Cuál es el compromiso del docente, de qué modo rinde cuentas a la sociedad que confía en su tarea redistributiva? Acaso la enseñanza por definición no es un acto político de distribución del conocimiento?

No se trata de interpelar los sujetos involucrados en las prácticas, no son cuestiones subjetivas, se trata de interpelar prácticas sociales, encarnadas en cada uno de los sujetos, poner en tensión esas materializaciones del poder social, promover procesos complejos de autosocioanálisis. El desafío es interpelar las prácticas, no los sujetos, poner en tensión lo que se hace, lo que se piensa y lo que se dice, construir nuevas categorías cognitivas desde las cuales abordar las prácticas, volver a esas categorías para interpelar nuevamente las prácticas, en un trabajo espiralado ascendente.

Volvamos a la cuestión central: la enseñanza. Enseñanza, enseñanza implica circulación de la palabra y del conocimiento, no se trata de aplicación técnicas, de pasos rígidos establecidos que hay que seguir, tampoco de "transmitir" contenidos, en el sentido de recitar, decir, reproducir textos, conceptos para que sean absorbidos por los otros, que, a su vez, deberán reproducirlos del mismo modo. Recordemos que este fue el pilar de la escuela tradicional, que buscaba la producción y reproducción de un orden de cosas, la finalidad no era la integración en universos culturales para su apropiación, para que a partir de la asimilación de los mismos se produjera una transformación, incorporación que permita generar identidades.

Todos los docentes buscamos que nuestros alumnos aprendan determinados contenidos, nos planteamos una *currícula*, y decimos "esto es lo que debemos enseñar". Planteamos que no se puede perder el rigor científico, que se trata de transmitir un conocimiento fundamental para la sociedad. Este argumento justifica el plan que elaboramos para enfrentar la clase y todas nuestras decisiones al respecto. Esta fuerte preocupación por el

rigor en la transmisión del conocimiento, anclada en la tradición academicista del nivel medio, se cristaliza en una acción que no permite que se produzcan las mediaciones necesarias para que el propósito de la transmisión se cumpla; cuestión que en situación de contextos de pobreza se torna en escenario favorecedor de situaciones de exclusión.

Tratemos de desanudar este problema. Hablamos de un dominio del contenido por parte del profesor; pero también, de una experticia para reconocer algunas construcciones didácticas como regularidades valiosas que impregnan la clase y que mediatizan el conocimiento. Éstas son intervenciones en las que se hacen visibles dimensiones de análisis que dan cuenta de una mediación entre contenido y alumno, en torno a una construcción social del significado en juego, que es, ni más ni menos, que el contenido celosamente vigilado.

Es así que el contenido se ha constituido en una cuestión primordial, tanto en las prácticas no formales como en la estructura escolar. Necesitamos revisar qué entendemos por contenido, cuáles son los contenidos relevantes a ser transmitidos. En la escuela el contenido está ligado a la forma en que se lo presenta, convirtiéndose muchas veces la forma en contenido (Edelstein, 1996; Edwards, 1995). Se torna indispensable la discusión en torno a los mismos, repensar los saberes sociales de referencia en los que nos apoyamos para la selección de aquellos conocimientos socialmente relevantes. ¿Los conocimientos serán únicamente los que determine el mercado laboral? ¿Nos sujetaremos al mercado en general? ¿Seguiremos enseñando aquello "que se tiene que enseñar"? ¿Será la única razón y justificación la que proviene de las disciplinas científicas? Si pensamos que la escolarización abre puertas culturales, debemos ir más allá de lo que se impone como moda, lo que determinan las estructuras económicas, las redes de la producción y la especulación financiera. La escuela debe proponer un amplio marco cultural que permita a los sujetos pensarse a sí mismos, su relación con la comunidad, proyectar futuros, construir proyectos de vida, reconocerse como sujetos de derecho.

En este punto es preciso realizar algunas distinciones conceptuales. Recordemos que la "clase" es producto de la idea de que "*todo aprendizaje tiene su momento y su lugar*" (Hamilton; 1993: pag. 210). La clase surgió como un agrupamiento de estudiantes de acuerdo con los propósitos educativos que se perseguían. Se construyeron espacios específicos para el aprendizaje, dando lugar al "aula", entendida ésta como una determinada configuración del tiempo y del espacio físico en el que se desarrolla la clase. Este espacio físico que constituye el escenario en el cual se monta una escena

particular, la clase, puede tener algunas variaciones, pero generalmente mantiene una misma arquitectura que permite reconocerla como tal.

La clase como escena, es la construcción de la propuesta didáctica en acción, para y con un grupo destinatario, llevada a cabo en el escenario antes mencionado. (Bolaña, 2009) Se nos presenta no sólo como lugar donde se transmite conocimiento, donde se forman las futuras generaciones, donde se enseña y se aprende, sino también como espacio de interacciones, lugar de encuentros y desencuentros, lugar de emergencia del individuo y la sociedad, y a su vez, producto de ellos. Espacio de poder, de producción y de comunicación. Es interesante no perder de vista aquí esta distinción ya que la escena que se monta en las diferentes propuestas no formales tiene pocas variaciones respecto de la escena escolar, pero la explicitación que allí se hace de la propuesta y el compromiso de los participantes, que se convierten en actores protagónicos, dan sentido a la escena, y esto marca algunas diferencias con la clase escolar.

Siempre estamos hablando del enseñar, pero también estamos hablando de una preocupación en relación a quien tenemos adelante: el sujeto destinatario, el alumno-joven-adulto que aprende. La preocupación es ¿qué construcción conceptual desarrolla este alumno? Esto nos lleva inmediatamente al segundo problema mencionado en el desarrollo previo, ¿cuáles son, entonces, los desafíos cognitivos que se le plantean al alumno en su formación?, ¿de qué se trata? ¿se trata de darle los textos resueltos?, ¿se trata de facilitarle el camino?, ¿los caminos tienen que ser facilistas? Hay que generar situaciones de conflicto cognitivo, hay que poner al alumno en la situación de preocuparse también por esa construcción de significado social de aquello que está aprendiendo. Los que se propone es construir la escena. Implica considerar al alumno como un sujeto que aprende, y que puede aprender. Vivenciarse "capaz de", descubrirse un "sujeto productivo" conforma nuevos esquemas de acción y produce la transformación del sujeto. El pilar fundamental es la confianza, confianza en el alumno que aprende, confianza en el capacitador-docente-educador, confianza en mí mismo, en lo que soy capaz de hacer. Dejar de sustantivar los adjetivos, dejar de tornar objeto a los sujetos. El cambio semántico no implica solo un cambio terminológico sino un posicionamiento, un cambio en la interpretación. Cuando decimos jóvenes en situación de vulnerabilidad social y económica ponemos el acento en los sujetos y describimos su situación social. Si decimos "el pobre", "el carenciado", "el vulnerable", el adjetivo se convierte en sustantivo, esta sustantivación del adjetivo pone el acento en la idea del excluido como carente, desprovisto, incompleto. Pero también lo cosifica, lo inmoviliza.

Los supuestos acerca de los aspectos socio-culturales y económicos son desplazados por la concepción de un sujeto completo, que vive una situación particular, que tiene una historia pero no se lo estigmatiza, no se lo sustantiviza determinando su destino. En este sentido las propuestas inclusivas coinciden en trabajar en torno al fortalecimiento de la autoestima, esto permite a los sujetos recuperar la confianza en sí mismos. Por otra parte se busca integrar los contenidos, dotarlos de significado, no son contenidos tópicos (Edwards; 1995) estancos y aislados sino que se trabaja desde una propuesta situacional y sistémica, integrando los contenidos en sistemas complejos que permiten comprender la situación en la que se vive y desde allí se construyen nuevos significados A su vez se propone trabajar alrededor de productos concretos, de producciones específicas que se van construyendo en el proceso

Si pensamos en propuestas áulicas de inclusión socioeducativa tenemos que trabajar desde la simplicidad, esto no es lo mismo que el simplismo (Freire; 2008), es decir, se trata de hacer accesible el conocimiento, de introducir en el campo simbólico cultural que le es ajeno a esos sujetos, sin *empequeñecerlos* (Ranciere; 2003), sin desmerecerlos, sin paternalismos ni mesianismos.

> *"El profesor o la profesora no tienen el derecho de hacer un discurso incomprensible en nombre de la teoría académica y decir después: "que se aguanten". Pero tampoco tienen que hacer concesiones baratas. Su tarea no es hacer simplismo, porque es irrespetuoso para con los educandos. El profesor simplista considera que los educandos nunca estarán a la altura de comprenderlo y entonces reduce la verdad a una verdad a medias, es decir, a una falsa verdad. La obligación de profesores y profesoras no es caer en el simplismo, porque el simplismo oculta la verdad, sino la de ser simples.*" (Freire: 2008; 33)

Resulta necesario enfatizar el carácter político y ético de la tarea de enseñar. Por esto afirmamos que es preciso que los docentes recuperemos la alegría del trabajo, el compromiso con la tarea, la esperanza, el deseo de educar y la confianza en que esto es viable, que no hay destinos sociales prefijados. Las experiencias inclusivas nos muestran que la utopía es posible, que es ineludible trabajar desde la esperanza, la curiosidad y la búsqueda (Freire; 2008) La escuela necesita renovarse, repensarse. Los docentes que hacemos cotidianamente la escuela tenemos que recuperar el sentido de la experiencia escolar, focalizar en la enseñanza, revisar el contenido y los modos de transmisión. Recuperar la pasión por enseñar, la confianza en la posibilidad de enseñar

y por lo tanto en la posibilidad de los aprendizajes. Construir equipos de trabajo, generar trabajo colaborativo, buscar alianzas, espacios de encuentro entre sujetos. Es necesario cambiar la mirada, interpelarnos como sujetos, construir nuevas categorías políticas y sociales; entretejer nuevas redes, la escuela con la comunidad y la comunidad con la escuela. Necesitamos encontrar los presentes para construir los futuros.

Referencias Bibliográficas

- Bernstein, Basil (1996) *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica.* Madrid. Morata.
- Bolaña, Marisa (2006) "¿Un nuevo saber social que tome en cuenta la vida cotidiana?" en *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO
- Bolaña, Marisa (2009) "Terminar la escuela secundaria y trabajar: un camino escarpado" En Misirlis, Graciela (Comp.) *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir.* San Martín. Universidad Nacional de Gral. San Martín. UNSAM EDITA
- Bourdieu, Pierre (1989) "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento" En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- Bourdieu, Pierre (1999) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, AKAL.
- Bowles y Gintis (1976) *Schooling in capitalist America*, Barcelona, Anagrama. Pp 129-130
- Bruner, Jerome (1988) *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcelona. Gedisa
- de Sousa Santos, Boaventura (2005) *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado.* Buenos Aires. CLACSO.
- Ranciére, Jacques, *El maestro ignorante,* Barcelona, Laertes, 2003.
- de Sousa Santos, Boaventura (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social.* Buenos Aires. CLACSO
- Dubet, Francoise (2005) *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona Gedisa
- Dubet, Francoise (2006) *El declive de la institución* Barcelona Gedisa

- Dubet, Francoise y Martucelli, Danilo (1995) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Buenos Aires. Losada.
- Edelstein, Gloria (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo en Camilloni, Alicia W. de; Davini, Cristina; Edelstein, Gloria; et al *Corrientes Didácticas Contemporáneas* Buenos Aires: Paidós. pp 75-90
- Edwards, Verónica (1995) "Las formas del conocimiento en el aula" En Rockwell, Elsie *La escuela cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica
- Feldman, Daniel (2005) "Currículum e inclusión educativa". En Krichesky, Marcelo (comp.), *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires. Novedades Educativas-Fundación SES. Páginas 63-79.
- Ficha de la cátedra Didáctica IV de la UNLZ. (1998) Acerca de la noción de contrato didáctico, Mimeo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora con síntesis textual de la traducción de la conferencia brindada por Yves Chevallard en la Faculté des Sciences Sociales de Huminy.
- Freire, Paulo (2008) *El grito manso.* Buenos Aires, Siglo XXI, 2° edición
- Hamilton, David (1993) "Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'curriculum'" en Revista Iberoamericana de Educación, Número 1, Enero-Abril, Madrid OEI pp. 201-222
- Hamilton, David (1996) *La transformación de la Educación en el tiempo. Estudio de la Educación y la enseñanza formal*. México. Editorial Trillas
- Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires. Santillana.
- Jackson, Philip (1994) *La vida en las aulas* Madrid, Morata.
- Kaplan, Carina (2006) *La inclusión como posibilidad.* Buenos Aires MECyT
- Kessler, Gabriel (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires* Buenos Aires IIPE - UNESCO
- Krichesky, Marcelo (comp.) (2005) *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires. Novedades Educativas
- Litwin, Edith (1997) *Las Configuraciones Didácticas. Una Nueva Agenda Para La Enseñanza Superior* Buenos Aires. Paidos
- Meirieu, Philippe (2003) *Frankenstein educador.* Barcelona. Laertes. 2° reimpresión

- Misirlis, Graciela (Comp.) (2009) *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir.* San Martín. Universidad Nacional de Gral. San Martín. UNSAM EDITA
- Nuñez, Violeta (2002) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social.* Barcelona. Gedisa
- Perrenoud, Philippe (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar* Madrid, Morata
- Pineau, Pablo (2000) "¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo "esto es educación", y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'". En Pineau, P., Dussel, I. y Carusso, M. *La escuela como máquina de educar.* Buenos Aires. Paidos.
- Pineau, Pablo (2007) "Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar" En Baquero, Ricardo, Diker Gabriela y Frigerio Graciela *Las formas de lo escolar*, Bs. As., Del Estante Editorial. pp. 33-44
- Rockwell, Elsie (1985) "Cómo observar la reproducción" Ponencia presentada en el Congreso La Práctica Sociológica, UNAM, México. D.F. octubre
- Skliar, Carlos (2002) *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia,* Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Skliar, Carlos (2003) "La educación para la diversidad bajo sospecha" En Revista Novedades Educativas N° 155 Noviembre
- Tadeu da Silva, Tomaz (1995) "El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal? En Revista Propuesta Educativa N° 13, Buenos Aires, pp 5-10
- Tenti Fanfani (2000) *Escuela, cuestión social y ciudadanía*. En: *Los jóvenes hoy: ¿Crisis de edad o de época?,* Fundación Ecuménica de Cuyo. Mendoza (Argentina), pp. 85-102.
- Van Haechet, Annet (1999) *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación.* Buenos Aires, Biblos

SIGNIFICADOS Y SENTIDOS QUE LE OTORGAN LOS EDUCADORES ESPECIALES A SUS PRÁCTICAS PROFESIONALES[2]

***Débora Cavallone*[3]; *Marhild Cortese*[4]; *Silvia Castro*[5]**

En este artículo interesa dar a conocer los avances de un trabajo de investigación que indaga sobre las perspectivas de los Profesores en Educación Especial egresados de la Universidad Nacional de Río Cuarto acerca de los ámbitos laborales y sus prácticas profesionales.

El problema que existe en la actualidad es que dichos ámbitos no están claramente delimitados, como tampoco lo están las prácticas educativas que realiza el profesor en educación especial en cada uno de ellos. Probablemente se deba a que la educación especial es un campo de reflexión relativamente nuevo y complejo.

En el trabajo señalado se utilizó una metodología cualitativa y la recolección de datos se hizo a través de entrevistas semi-estructuradas. Para la selección de los entrevistados se tuvieron en cuenta los años de antigüedad en la profesión, así como también que desarrollen su práctica en diferentes ámbitos laborales de la educación especial.

Para el análisis de los datos se construyeron categorías, que en el contexto de los estudios cualitativos según Maxwell (1996), supone la codificación, que implica "quebrar" los datos… "*para reorganizarlos en categorías que faciliten la comparación de los mismos dentro de las categorías mismas y entre estas…"* (Ob. Cit: 13). La codificación de categorías puede realizarse a partir de la teoría existente o pueden construirse por un proceso inductivo que realiza el investigador durante el análisis de los datos.

---

[2] Trabajo realizado en el contexto de la Beca de Ayudantía de Investigación Aprobada por Resolución Rectoral Nro. 088/2009. Realizada en el marco del Proyecto de Investigación Titulado La práctica docente en la escuela especial: significados y sentidos desde las voces de sus protagonistas. Estudios en escuelas de la ciudad de Río Cuarto y de la Región.. Proyecto Financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Resolución Rectoral Nro. 862/2009-218/2010.

[3] Becaria de Ayudantía de Investigación. Alumna de la Carrera de la Licenciatura en Educación Especial del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

[4] Profesora en Educación Especial, Licenciada en Psicopedagogía, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

[5] Profesora en Educación Especial, Licenciada en Psicopedagogía, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Para la elaboración de categorías se recurrió a los aportes teóricos de diversos autores, entre ellos Vogliotti (1998); Caniza de Paéz (1993). También se consideraron algunos Documentos oficiales como el Acuerdo Marco para la Educación Especial.

Caniza de Paéz (1993) refiere que frente a la discapacidad existe un camino lleno de vicisitudes, y al respecto uno de los principales objetivos de la educación consiste en favorecer la constitución de un sujeto deseante capaz de desarrollar al máximo sus posibilidades, planteando como apropiada una estrategia que tome al sujeto de la educación como protagonista central en la construcción del conocimiento, en un marco afectivo adecuado, determinado básicamente por la relación con su entorno. Y en base a esto expone distintas propuestas de abordaje: Estimulación Temprana (entre los 0 y los 3 años), Jardín de Infantes (de 3 a 6 años), Escuela Especial, Integración a Escuelas Comunes, Educación Laboral o Educación para el Trabajo y Educación Permanente.

Por su parte Vogliotti (1998) menciona que la *Educación Formal* hace referencia a una educación deliberada, sistematizada, estructurada, organizada. Este tipo de educación se encuentra en la estructura del Sistema Educativo. Mientras que la *Educación No Formal* si bien puede conservar características similares a la de la Educación Formal; no forma parte del Sistema Educativo Formal.

Finalmente se elaboraron las siguientes categorías:

1. ***Ámbitos de la Educación Especial en la Educación Formal:***
   - Estimulación Temprana
     - Gabinete en Escuela Especial
   - Edad Escolar
     - Escuela Especial
       - Docente de Jardín de Infantes
       - Docente de Grado
     - Integración Escolar
       - Con acompañamiento áulico
       - Sin acompañamiento áulico
   - Educación Laboral
     - Escuela especial
       - Docente de CE

         -Supervisión de Pasantías Laborales.
   - Formación de Formadores
     - Docencia

- Institutos de Formación Terciarios
- Universidad

  -Investigación

- Gestión
  - Dirección
  - Vice- Dirección

2. ***Ámbitos de la Educación Especial en la Educación No Formal:***
   - Estimulación Temprana / Estimulación Intelectual
     - Equipos Interdisciplinarios de Salud

       -Centros de Rehabilitación

       -Hospitales Públicos o Privados

       -Institutos de Primera Infancia

       -Área de Neonatología
     - Equipos Interdisciplinarios de Educación
   - Edad Escolar
     - Apoyo de Pedagogía Especial en Consultorio

       -Área de matemáticas, lengua, ciencias sociales, ciencias naturales
     - Centro Educativo Terapéutico
     - Centro de Rehabilitación

       -Rehabilitación Cognitiva
   - Educación Laboral
     - Centros de Formación Laboral

       -Integración Laboral
       - Tutoría Laboral
     - Talleres Protegidos
   - Integración Social
     - Habilidades adaptativas a la vida diaria
   - Educación Permanente
     - Recreación

       -Talleres para Personas con Discapacidad
       - Talleres de Pintura
       - Talleres de Artesanías
       - Talleres de Cocina
       - Talleres de Informática

- Deportes

- Tercera Edad
    - Centros de Día
    - Centros de Hogares Permanentes
- Gestión
    - Ámbito Social o Comunitario

De las dieciséis personas entrevistadas, sólo una Profesora en Educación Especial trabaja en el ámbito de la *Estimulación Temprana,* en un equipo interdisciplinario de un Centro de Rehabilitación.

Caniza de Páez (1993) considera a la Estimulación Temprana, como una propuesta de abordaje para los niños con problemas de desarrollo o en riesgo de padecerlos, entre los 0 y los 3 años de edad, en la que los equipos de salud y educación interactúan para sostener a los padres en su función y favorecer el mejor desarrollo posible para cada niño.

Resulta interesante preguntarnos ¿cuál es la intervención de un Profesor en Educación Especial en el seno de un equipo interdisciplinario, dentro del ámbito de *Estimulación Temprana*?

La persona entrevistada que se desempeña en dicho ámbito, relata que el área de intervención del Profesor en Educación Especial es la intelectual, denominando su práctica como *estimulación intelectual*. A su vez, destaca que la orientación, la contención y la explicación a la familia es otro tipo de intervención que comparte con los miembros del equipo.

Con respecto a la *Edad Escolar*, fueron varios los entrevistados que se desempeñan en esta parte. Caniza de Páez (1993) expone que algunos niños estarán en condiciones de acceder a la lecto-escritura y otros no. En caso de que esto sea posible, será un medio más para favorecer su acceso a la cultura y a su integración social. De lo contrario, otra será la estrategia a seguir, dentro de las posibilidades existentes.

Interesa destacar el punto de encuentro que existe entre las perspectivas de tres personas entrevistadas, que desempeñan su práctica en diferentes contextos educativos que trabajan con sujetos en edad escolar dentro de la *Educación No Formal*: *Apoyo de Pedagogía Especial en Consultorio*, *Centro Educativo Terapéutico* y *Centro de Rehabilitación*. Sus relatos coinciden con la perspectiva de Caniza de Páez (1993) respecto a que si la persona no puede acceder a la lectoescritura o a algún contenido escolar básico para su edad, se tiende a favorecer su acceso a la cultura y a la integración social a partir de las posibilidades existentes. A diferencia de lo expuesto por los entrevistados que se desempeñan en el ámbito

de la *Integración Escolar*, quienes persiguen que los niños que están siendo integrados logren aprender los contenidos escolares básicos para su edad en la medida de lo posible.

Respecto a la *Educación Laboral*, dentro de la *Educación Formal*, se cuenta con la información dada por una *Docente del Ciclo de Especialización de una Escuela Especial*; y en relación a la *Educación No Formal*, entre los entrevistados se cuenta con un profesor que se desempeña en un *Centro de Formación Laboral* y a una profesora que realiza una *Tutoría Laboral* de una persona con discapacidad. Los tres entrevistados coinciden con Caniza de Páez (1993), quien expone que en este tipo de educación se considera necesario, a nivel primario, un adecuado contacto, por parte de los niños con los distintos materiales y que puedan accionar sobre ellos, no como objetos en sí mismos, sino como nuevos recursos a utilizar en el proceso de aprendizaje que están realizando.

La *Integración Social*, como ámbito laboral, dentro de la *Educación No Formal*, fue una categoría elaborada que emergió a partir de lo expuesto por los entrevistados. En sus relatos comentan que en este ámbito se trabajan todas las habilidades necesarias para desempeñarse en la vida diaria, en búsqueda de potenciar la mayor autonomía de la persona, en base a sus posibilidades:

Con respecto a la *Educación Permanente*, como ámbito laboral, Caniza de Páez (1993) considera que es una oferta educativa para cualquier momento de la vida. Se trata de tener preparado un programa de ofertas educativas amplio y modificable, según la demanda, para que la persona con necesidades educativas especiales lo pueda utilizar en cualquier momento de la vida. Distinto tipos de ofertas que la persona aproveche mientras está trabajando, fuera del horario de sus responsabilidades, logrando así mejorar sus capacidades laborales si lo desea o necesita o gratificarse mejorando la utilización del tiempo libre.

Tres de los entrevistados se desempeñan en este ámbito, en diferentes lugares: *Programa de Deportes Especiales*, *Olimpíadas Especiales desde la Universidad* y *Taller de Pintura*.

En lo que refiere a la práctica desempeñada en este ámbito, no hubo puntos de encuentro con relación a lo expuesto por ellos. La profesora que trabaja en el Taller de Pintura plantea la enseñanza del arte, en este caso: la pintura, como un medio para que la persona aprenda otros conocimientos: los colores, el espacio, la formación de los hábitos, etc. *"…Todo a través del arte…porque el arte integra todos los saberes..."* (Entrevista nº 6, Noviembre de 2009).

La profesora que trabaja en el área de *Olimpíadas Especiales* planteó su práctica desde otro lugar, considerando que la intervención del Profesor en Educación Especial consiste en armar un proyecto de trabajo con propuestas concretas para que las personas con discapacidad puedan aprovechar al máximo esas actividades. Es decir, no tomar a las actividades de ocio

como un medio para aprender, sino planificar actividades para que la persona pueda disfrutar de ellas en su tiempo libre.

La entrevistada que trabaja en *Deportes Especiales*, considera que como los fines del programa en el cual se desempeña son puramente recreativos, al decir de ella: *"la recreación por la recreación, o el deporte por el deporte"*, los objetivos de la educación especial se ven desdibujados, según lo relatado. *"En sí no sabría como abordar la educación especial dentro de este programa"* (Entrevista nº 9, Noviembre de 2009)

Con respecto al ámbito de la *Tercera Edad*, fue otra categoría que emergió del relato de los entrevistados. Dentro del mismo, mencionaron dos lugares de trabajo: *Centros de Día* y *Centros de Hogares Permanentes*.

Del total de los entrevistados, uno solo trabaja en un *Centro de Día*, su práctica en este lugar consiste en intervenir para el desarrollo de las habilidades necesarias para la vida diaria de las personas con discapacidad, en búsqueda de una mayor autonomía.

Respecto a este ámbito, los entrevistados destacaron que debería ser profundizado por la Educación Especial: *"lo que nos queda pendiente, te diría…son los formatos de Hogar o Centros de Día, digamos todo lo que tiene que ver con adultez"* (Entrevista nº 10, Diciembre de 2009).

En relación al *ámbito de Gestión*, el Acuerdo Marco para la Educación Especial, Serie A, Nº 19, menciona a las tareas de Gestión, como una nueva función de la Educación Especial, caracterizadas por su flexibilidad e interdisciplinariedad.

Las personas entrevistadas que se desempeñan en este ámbito, lo hacen en diferentes lugares.

Una de las profesoras, en el área de la *Educación No Formal*, en una Municipalidad, como *Ámbito Social o Comunitario*: *"este es un ámbito que me permite trabajar siempre con un equipo de gente, diseñar proyectos y programas que tengan que ver con la comunidad o con un grupo de personas específicos"* (Entrevista nº 2, Agosto de 2009).

La *coordinación* de una Asociación, es otra de las tareas que se encuadran en el *Ámbito de la Gestión*: "*estoy articulando el trabajo de cada coordinador con el grupo de participantes con este taller y a su vez articulando digamos la comunicación de los coordinadores"* (Entrevista nº1, Agosto de 2009)

En el área de *Educación Formal*, una de las entrevistadas se desempeña como Directora de una institución y describe su práctica destacando que "*hay que estar continuamente monitoreando y supervisando, la vida de una institución educativa es amplia…pero siempre hay que tener presente que se trabaja en equipo…es necesario tejer redes"* (Entrevista nº 16, Diciembre de 2009).

En relación al ámbito de *Formador de Formadores*, el Acuerdo Marco para la Educación Especial, Serie A, Nº 19, considera que desde esta nueva perspectiva de las necesidades educativas especiales, se requiere un replanteo radical en la reformulación de contenidos y competencias, acompañados fundamentalmente de aspectos actitudinales que propicien una escuela abierta a la aceptación de las diferencias con miras a la integración al sistema común.
Los tres entrevistados que se desempeñan en este ámbito hacen hincapié en que se necesita transmitirles a los alumnos conocimientos que los acerquen a la práctica.
A modo de cierre, se observa con claridad que la práctica educativa es el denominador común de cualquier ámbito o contexto en el que se desempeñe un profesor en educación especial.
Por este motivo, las dos categorías generales escogidas fueron: la *Educación Formal* y la *Educación no Formal*.
Al interior de estas dos categorías se encontraron frecuentes puntos de encuentro en lo que respecta a la práctica llevada a cabo en los diferentes ámbitos. La diferencia en los distintos ámbitos parece radicar en el contexto en que se rige un tipo de educación y el otro, es decir lo que cambia es la estructura en que se encuadra cada ámbito.
El trabajo en equipo, fue planteado por los profesionales como una imperiosa necesidad, por los resultados y satisfacciones que se logran si se produce un trabajo interdisciplinario, pero a la vez como todo un desafío, debido a la gran dificultad que implica el trabajo en equipo.
Por último, hay una cuestión que los entrevistados dejaron sumamente clara referida a que en donde se encuentre, sea en el lugar que sea, una persona con discapacidad, debe haber un Profesor en Educación Especial:

> *"(...) sin lugar a dudas el profesor de educación especial debe intervenir en cualquier ámbito en donde la parte de discapacidad tenga razón de ser y todo lo que tenga que ver también con el eje de la prevención primaria, secundaria y terciaria, es decir, antes de la aparición de alguna discapacidad, con la aparición de alguna discapacidad, y después…en lo que sería la incorporación de esta discapacidad en el mundo social, ¿no?..."*
>
> (Entrevista nº 3, Septiembre de 2009)

Referencias Bibliográficas

- Taylor, S. J.; R. Bogdan 1992. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós. España.

- Vasilachis de Gialdino 2006. *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa. España.
- Caniza de Páez, S. (1993) "Transiciones del "Deber Hacer" al "Querer y Poder Ser". En Escritos de la Infancia: 61-69. Buenos Aires.
- Cortese, M. 2007. *Repensar la educación especial en el contexto actual*. Metavoces. Revista del Departamento de Fonoaudiología y Comunicación. Publicación semestral del DFC. Facultad de Ciencias Humanas. UNSL. Año II – N° 3 – San Luis –Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación. 1998. Consejo Federal de Cultura y Educación. Documentos para la Concertación. Serie A, N° 19. Acuerdo Marco para la Educación Especial.
- Vogliotti, A., S. De La Barrera y M.Z Lanz 1998. La Pedagogía como disciplina. Aportes para la discusión de su campo epistemológico. IV Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Octubre de 1998.

***Graciela Del Vigo*[1], *Roxana Aristondo*[2]**

La propuesta de ésta ponencia es invitarlos a pensar acerca de la posible restitución de sentido del quehacer en educación especial. Es intentar abrir un espacio de pensamiento en el cruce entre educación común y especial para hacerlo más fecundo.

El Estado-Nación como estado que normativizaba las prácticas escolares para la homogeneización de la sociedad está en crisis. La escuela especial y la ordinaria trabajando en el marco de la Integración de niños con capacidades diferentes, hace frente a esta realidad.

El impacto de la Web, los video-juegos, películas en 3D, celulares, etc. como dispositivos de la inmediatez, de la presencia constante de ausencias del otro real, de lo que fluye constantemente sosteniendo una percepción enajenada, atrapan al punto de mantener la atención constante de los niños y jóvenes.

Los chicos no encuentran atractiva a la escuela, quizás en nuestra niñez no elegíamos la clase al recreo, pero algo estaba claro: la clase ordenaba, daba sentido, pertenencia. Citando lo dicho por Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz en "Pedagogía del aburrido" cuando hablan de "la escuela galpón", "…Se trata de un coincidir puramente material de los cuerpos en un espacio físico.Pero esta coicidencia material no garantiza una representación compartida por los ocupantes del galpón, más bien cada uno arma su escena"…"En el galpón el problema es ante todo cómo se instituye algo, y no cómo se va más allá de lo instituido" (aquí haciendo clara referencia a la escuela tradicional). Es en este marco desde donde nos interrogamos cómo se puede abordar el tema de la integración cómo un proceso que dé sentido a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, cuáles son las variables que debemos analizar responsablemente a la hora de evaluar una integración.

---

[6]. Maestra Normal Superior y Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Lomas de Zamora y Escuela de Educación Primaria N°46 de Lomas de Zamora como orientadora educacional.

[7] Maestra Normal Superior y Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Los docentes son claros al respecto: la escuela común abre un espacio pero no llega aún a preguntarse qué movimientos institucionales y áulicos son necesarios para que la inclusión sea efectiva en su cometido.
La atención a la diversidad implica reconocer distintas historias y contextos de vida, diferentes motivaciones, intereses, actitudes y expectativas frente al objeto de conocimiento. También implica la toma de conciencia de distintos puntos de partida para la construcción de aprendizajes. Admitir la presencia de diferentes estilos, ritmos y competencias dentro del mismo aula, respetando un solo currículo requiere tomar una posición crítica, convertir el sin-sentido en dirección de una escena donde el protagonista sea el niño integrado, romper con la rutina y la burocracia escolar y pensar para cada caso cuál es la mejor opción.
En qué medida podemos ubicar la unidad dentro de la diversidad? Todos poseemos necesidades particulares, por eso es importante no crear un bloque homogéneo de estudiantes, pero es necesario que coincidan en una unidad que soporte la subjetividad de cada uno. La integración no puede ser una estrategia pseudo-inclusiva en el aparato educativo, sino una que admita y subjetive a quien la provoca y quien la transita.
Juan está en cuarto año, siempre tuvo problemas vinculares con sus compañeros, logra ingresar a un grupo donde interactúa y trabaja. A su tiempo llega su legajo con ingreso a integración pero el servicio no funciona en su turno: se propone que siga en su turno sin docente de integración pero que concurra a escuela sede a los talleres de arte: la escuela especial no admite niños en talleres si no están en integración! (quién piensa en Juan?). Habitamos el galpón en todo su vaciamiento.
Hablar sobre diversidad, plantear sus problemas no tiene sentido sino sirve para identificar un modo, una posición y una opción que favorezca los procesos de subjetivación. Esta es sólo una posible salida. La formación del docente requiere de otro profundo análisis. Los alumnos reclaman formación para atender a niños con necesidades educativas especiales en proyecto de integración.
Mariana es maestra de grado, tiene dos niños en proyecto de Integración en su aula. Quiere que el docente "de especial" le dé tarea, plantea un "no saber" cómo ayudar a sus niños: nadie le enseñó a realizar adaptaciones curriculares, que no son tan difíciles de llevar a cabo, pero como todo se ha "tecnificado" parece ser sólo tarea de la escuela especial. No es sin una confianza en las propias posibilidades de pensamiento que se instituye la verdadera mirada docente. Para esto, es imperante una sólida formación que subjetive como tal al alumno del profesorado.

Maestras auto-destituidas de su función.Es decir, alienados en la tarea cotidiana , con el deseo puesto por fuera de la importante tarea que tienen a cargo, a veces no es sólo cuestión de recursos materiales sino de imaginarios sociales a reciclar. Educar es construir subjetividad social e individual, supone y exige el deseo de enseñar y la responsabilidad de intentarlo lo mejor posible.

(Caso Alejandro R.) Miradas acotadas de una realidad que deja caer un hacer subjetivado.

Conocer la documentación para pensarla e implementarla inteligentemente; trabajar con el juego, la palabra, la escucha de la experiencia cotidiana de los chicos, restituir hábitos, costumbres, "tiempos de", devolver la confianza que como dispositivo de la emoción y el pensamiento opera subjetivando a quien la deposita y a quien la recibe. Maestro-alumno. Directivo-docente-/ familia-escuela.

Un buen comienzo sería familiarizarse acerca de sus gustos por fuera de la escuela, insumos tecnológicos que emplean, oferta televisiva que consumen, abrir canales de escucha a lo improbable, lo no pensado, sin abrir juicios de valor condenando en todo caso nuestra propia imposibilidad de apertura a otras realidades, que ya sea por diferencias generacionales o socio-culturales creemos innecesarias para la apropiación del conocimiento.

Respetar la diversidad en la educación está implícito en el hecho mismo de educar, no hay opción. La posibilidad está en cambiar la escuela desde adentro, asumiendo un rol activo, como agente de cambio. Para ello la escuela no debe posicionarse como "fabricante de categorías" de ningún tipo.

No sirven las repeticiones insensatas de fórmulas para diagnosticar, planificar, evaluar sino se pone en juego el análisis del qué, por qué, para quién enseño.

Educar es construir subjetividad social e individual, supone y exige el deseo de enseñar y la responsabilidad de intentarlo lo mejor posible. Es recorrer el territorio del deseo del niño acompañando, utilizando creativamente lo que consumen, siendo críticos junto a ellos frente a lo que consumen.

La constante interpelación de nuestras prácticas docentes son el mejor reaseguro contra el más triste de los fracasos en educación: que los protagonistas del acto escolar hayan pasado años transitando el sistema educativo y no se hayan reconocido a ellos mismos en ninguna de las experiencias que vivieron en la escuela.

El tema de atención a la diversidad presupone una propuesta que va de lo imposible a lo posible, el desespero de educar en la diversidad no es un tema nuevo la escuela que hemos conocido y en la que nos han educado, ha sido una escuela donde la practica inclusiva ha aceptado algunas diferencias individuales, ha valorado cada niño y le ha permitido la convivencia y la cooperación no totalitaria. Es desde este postulado que la actualidad del problema radique en convertir a la escuela actual en un espacio donde la diversidad sea una regla y no una excepción. Una escuela en donde la diversidad sea entendida como una oportunidad para aprender de la variedad humana y, por tanto, de la condición misma del ser humano en toda su dimensión.

Reflexionar acerca de las posibilidades de construir una escuela inclusiva supone le necesidad de seguir pensando otras y nuevas formas de entender el acto educativo, ciertamente cuando son otros y nuevos sujetos los que aparecen en el escenario escolar, cuestión que de alguna manera es descripta por Eric Hoffer al referirse a un contexto diferente, a un mundo transformado y a la urgencia de entender el conocimiento como puerta y herramienta promotora del cambio.

"En tiempos de cambio, quienes están dispuestos a aprender…heredarán la tierra, mientras que los que creen que ya saben, se encontraran hermosamente equipados para enfrentarse con un mundo que dejó de existir".

Ahora frente a un contexto diferente y complejo como es el siglo XXI, cuando aún es común ver en las aulas la misma estructura de uniformalidad y alineación, la pretensión de atender la diversidad cae al vacío cuando todavía el respeto por lo diverso y lo diferente no constituye el punto de partida de la práctica pedagógica.

Se torna preciso pensar "otras formas de educar", "otras formas de pensar lo escolar".

Contextualizar el aula como encuentro de lo diverso obliga a revisar la escuela como escenario de otras configuraciones que tiendan a pensar un nuevo sujeto que aprende y ya no pensarlo como un mero sujeto pedagógico o, como estructura de subjetividad.

La diversidad encuentra en la escuela el escenario de la práctica y, en el aula, la concreción efectiva de una nueva lógica.

El aula como encuentro de lo diverso pone en juego al docente y al alumno, el aprender y el enseñar, permitiendo la reformulación de nuevos roles y procesos que puedan dar cuenta de una realidad diferente, de una nueva pedagogía, de una nueva historia de la educación. A la necesidad de nuevas formas de pensar al otro se suma la de racionalizar los procesos educativos desde otra lógica de interacción, otra lógica del aula, que

supone otorgar nuevos significados a lo didáctico y a lo pedagógico frente a las nuevas formas de entender el aprendizaje.

El respeto por lo diverso y lo diferente constituye el punto de partida de la práctica pedagógica.

Se debe dar lugar al deseo de aprender a partir del deseo de enseñar, alojando la posibilidad de ser alguien que se reconoce en sus competencias y limitaciones como puerta a la aceptación de las diferencias y por ende a lo diverso.

Se debe dejar de lado una "pedagogía del otro que debe ser borrado, reformado", una pedagogía que niega al otro, porque no es posible ser otro donde está mal ser aquello que se es, y está bien ser aquello que no se es, y que nunca se podrá o querrá ser.

Por ende debemos pensar al niño en la trama de su subjetividad, su capital simbólico, sus palabras, que indican que algo nuevo sea producido. A pesar de las marcas o huellas en su constitución, en niño no es pasivo, interactúa y construye con "otros".

Muchas preguntas son las que nos formulamos ¿Cómo nos ubicamos, qué podemos hacer cuando llega un niño y se presenta a partir de la discapacidad, de la organicidad? Una marca que llama nuestra atención.

¿Será posible que el niño pueda constituirse más allá de la patología?

¿Cuáles son sus posibilidades de subjetivación?

¿Cuáles serán sus posibles accesos al sistema educativo?

El déficit es el que toma el primer lugar y el niño muchas veces queda por detrás. Desde distintos lugares, familia, educación, sociedad, paralizan y aplastan. Miradas que no permiten ver, que niegan lo posible...

La estructuración psíquica es la estructuración que posibilita que un niño se constituya como ser humano, para ello necesita de la relación con otro y no con una marca corporal, o una etiqueta

Será necesaria su constitución como sujeto, más allá de la patología, para luego ver que puede hacer con ella.

Muchos son los interrogantes que nos planteamos, debemos avanzar sobre ellos con abordajes concretos, atendiendo a las particularidades de los contextos de los cuales provienen estos niños, ofreciéndoles referencias que les permitan construir sus diferencias, es decir, pensar al niño en la trama de subjetividad, su capital simbólico, sus palabras que indican que algo nuevo se ha producido.

Entonces sólo así se podrá atender la diversidad luego de haberla comprendido, ya no como algo que se soporta, sino como aquello que importa.

Referencias Bibliográficas

- Arnáiz Sánchez P. *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe. España, 2006.
- Sacristán. G. *Diversos y también desiguales. ¿Qée hacer en educación?* Universidad Nacional de Costa Rica.
- Devalle de Rendo Alicia y Vega Viviana *Una escuela en y para la diversidad* Edit.Aique, 1999
- Corea Cristina; Lewkowicz Ignacio *Pedagogía del aburrido*, Paidós Educador- Bs.As. 2004
- Aguerrondo. I. "El nuevo paradigma de la educación para este siglo" en Revista Iberoamericana de Educación, 2009
- "Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre N.E.E". España, Salamanca, 1994
- Documento para la concertación. Serie A Nº19 "Acuerdo Marco para la Educación Especial." Ministerio de Cultura y Educación, 1998.
- Lou Rollo, Ángeles y López Urquiza, Natividad (comp.) *Bases psicopedagógicas en la Educación Especial*, Edit. Pirámide, 1998
- Marchesi A.; Coll C. y Palacios J."Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales" capitulo de *Desarrollo psicológico y educación*. Edit. Alianza. Madrid. 1990
- Tallis, Jaime y Soprano Ana M., *Neuropediatría, neuropsicología y aprendizaje*. Edit. Nueva Visión, 2004
- Tallis, Jaime y otros. *Trastornos en el desarrollo infantil* Edit. Miño y Dávila- 2002
- Baeza, Silvia "El imprescindible puente Familia-Escuela: estrategias e intervenciones psicopedagógicas". Edit. Aprendizaje hoy- Bs.As. 2006
- "La familia como grupo terapéutico"- apunte de "Especialización en terapia grupal"- Escuela Sistémica de Buenos Aires.
- Fernández A. *La inteligencia atrapada* Edit. Nueva visión- 1993
- Comunicación de la Dirección de Educación Especial de la Pcia. de Bs.As. referida a "La inclusión de alumnos con N.E.E., el proyecto de Integración o derivación a Escuela Especial"- enero de 2004
- Butelman Ida, *Pensando las Instituciones*. Editorial Nueva Visión- 1994
- Kaplan Carina. *Buenos y malos alumnos*. Edit. Aique.

- “La diversidad es y está en la docencia. Conceptos y estrategias.” Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- Berger, Lentini y otros “Una propuesta para la no discriminación”—módulos para capacitación docente-. –D.C.P.A.D.-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1995
- Fulan, M. y Heargreaves A. *La escuela que queremos*.- Edit. Amorrortu- Bs.As.- 1999

CÓMO APRENDEN A ENSEÑAR LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

María Isabel Divito; Claudia Cavallero; Iris Sanchez[8]

1- INTRODUCCIÓN

Abordar el tema de la formación del docente de educación especial no es tarea fácil ya que muchas cuestiones se ponen en juego a la hora de decidir cuál es el mejor profesional para atender los alumnos con necesidades educativas especiales. (N.E.E.)

Las dificultades se han ido incrementando en el marco de los grandes cambios que ha enfrentado la educación especial en un proceso que va desde la época en que las personas con deficiencia eran recluidas en instituciones y educadas por médicos, hasta la época de la inclusión educativa.

Detrás de este desafío, quienes estamos en el área de la praxis de un profesorado, asumimos como un reto formar profesores que sean pensadores reflexivos, creativos, críticos de su propio trabajo sin buscar soluciones técnicas a los problemas de la práctica, sin centrarse en el modelo deficitario que ha caracterizado a la educación especial más tradicional. Es en este punto donde salen a la luz, los vacíos que existen en la formación de los docentes de educación especial, particularmente en el campo de la formación pedagógica, no porque los planes de estudio carezcan de asignaturas del campo de la didáctica, sino porque, no se aborda en profundidad la investigación y la práctica docente en educación especial a fin de construir conocimientos que realmente brinden a los alumnos futuros docentes, herramientas para tomar decisiones inteligentes a la hora de organizar sus prácticas de aula. Creemos que el espacio de las prácticas en el trayecto de la formación inicial de los profesorados, es el espacio propicio para tomar conciencia sobre este hecho, analizar las causas y buscar soluciones intentando construir una verdadera pedagogía de la diversidad que brinde seguridad a los docentes para trabajar en la sala de clase.

2- HISTORIA EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Un breve repaso por la trayectoria que ha seguido la educación especial, permite percibir que los docentes se fueron formando de acuerdo a lo que se creía conveniente para escolarizar a los alumnos.

---

[8] Autoras pertenecientes al Profesorado de Educación Especial de la Universidad Nacional de San Luis

a) En la era de las instituciones, éstas atendían a las personas con discapacidades heterogéneas en edificios alejados de las ciudades. Era muy común considerar estas personas como enfermos lo cual derivaba en procedimientos de intervención terapéuticos. Médicos y enfermeros eran encargados de la atención.

b) El período denominado de centros específicos, se caracteriza por la creación de escuelas para deficientes auditivos, visuales, motóricos, mentales etc. El profesor se formaba sobre la base de que iba a atender un grupo homogéneo de alumnos de una misma patología. Este modelo fomenta la especialización del profesorado como una modalidad diferente a la general. Los contenidos del currículum son médico-psicológicos y están dirigidos al estudio del déficit y a una enseñanza prescriptiva derivada del tipo de dificultad o carencia**.**

c) Entre los años 60 y 70 comenzó a desarrollarse un proceso que cuestionaba la educación especial como sistema paralelo al sistema regular basado en el principio de integración educativa. Se fundamentó en principios filosófico- educativos y sociales tales como las críticas ideológicas al sistema de educación especial, el movimiento a favor de los derechos civiles, los principios de normalización y sectorización y el nuevo concepto de "necesidades educativas especiales" para denominar las dificultades de aprendizaje.

En muchos casos se ha malinterpretado o limitado el concepto de integración, considerando que su único objetivo es conseguir la integración social. Sin embargo, la integración no es un fin en sí misma, sino un medio para lograr una educación de mayor calidad. Los programas de la formación de los profesores de educación especial tuvieron como objetivo desarrollar habilidades, destrezas y competencias específicas para la detección de las dificultades y el desarrollo de estrategias didácticas en el aula. Muchos autores han considerado que en la formación de los profesores, se mantuvo la dicotomía: especial y general.

d) La formación del profesorado para una escuela inclusiva.

Sin duda la integración escolar está realizando grandes aportes a la educación especial. Sin embargo Arnáiz dice que los diferentes significados y usos que se están dando al discurso de la integración, están determinando que éste se considere ambivalente. Uno de sus principales problemas, dice la autora, proviene de la consideración de NEE desde el modelo deficitario que ha caracterizado la educación especial más tradicional (Arnáiz Sánchez, P.2004: 25-40). Hace la diferencia entre ambos modelos en el siguiente cuadro:

Educación integradora	Educación inclusiva
• Se dirige a las personas discapacitadas • Necesidades Educativas Medias y ligeras en el aula regular • El movimiento es de programas especiales a educación regular. • Enseñanza y Aprendizaje paralelos. Modelo médico biológico • Apoyo fuera del aula mayoritariamente • Necesidades Educativas Especiales	• Se dirige a todos los alumnos • Todos los alumnos tienen derecho a ir a la escuela común • Se atiende la diferencia como valores de la comunidad. Todos van a escuela regular • Enseñanza y aprendizaje en el proyecto curricular. Todos participan • Los apoyos son llevados al aula • Educación para todos

Al aparecer el término inclusión se comienza a usar como sinónimo de integración sin profundizar en lo que realmente implica cada uno. No significan lo mismo. Como se ha visto anteriormente, la integración está referida al grupo específico de las personas con discapacidad y es un movimiento que surge desde la educación especial e implica la transformación de ésta. El concepto de inclusión es explicado por Barton, (1998) quien dice: "*Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo* ese *alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos- en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes"*. (Barton 1998:85).

Se debe considerar a la escuela como el centro del cambio construyéndose una "cultura de la inclusión". El uso del concepto "Barreras al aprendizaje y la participación" para definir las dificultades que el alumnado encuentra, en vez del término "necesidades educativas especiales", implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y de la discapacidad.

Ante la propuesta de un sistema unificado de enseñanza, se deberá abandonar la separación entre la formación del profesor especial y del general. Sin embargo esto no es tan fácil, hay temor e inseguridad en los docentes, directivos, padres y especialistas, sobre todo cuando estas decisiones

se toman en forma compulsiva con procedimientos inadecuados, particularmente en un país como Argentina donde el Sistema Educativo está pasando por una de sus peores crisis.

3- EL ÁREA DE LA PRAXIS. EL TRABAJO EN EL AULA.

Tras el análisis realizado acerca de las funciones del profesor de educación especial a lo largo de la historia, este trabajo pretende efectuar una reflexión acerca de la formación de los profesores en este proceso de inclusión educativa que requiere de cambios en la filosofía, el currículum, las estrategias de enseñanza, para crear realmente una cultura de la inclusión. En esta ocasión se ha centrado el análisis en la formación inicial de los profesores en la etapa de prácticas en el último curso del profesorado centrándonos en algunos aspectos que tienden a mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de la reflexión de las propias prácticas.

La formación en la Práctica Profesional se configura como un eje integrador en el plan de estudios vigente en la Universidad. Desde el año 2000, la Praxis se constituye en el eje vertebrador de toda la propuesta formativa del plan, ésta lo atraviesa de manera longitudinal, progresiva. En contraposición a la idea de aplicación de la teoría en la práctica, nuestra asignatura **Praxis VII,** es una instancia de mayor nivel de intervención con acompañamiento de los docentes de la cátedra y el docente tutor en cada escuela. Se pretende en este punto del trayecto de formación, resaltar las estrategias reflexivas en las prácticas de residencias en el marco de la enseñanza para la comprensión, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y el fomento de la creatividad a partir de las actividades artísticas.

LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA RESIDENCIA DOCENTE

La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría /práctica sin lo cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.

Paulo Freire

En primer lugar debe quedar claro qué queremos significar cuando hablamos de **praxis.** Habitualmente esta noción se usa como sinónimo de "práctica" en oposición a la "teoría" pero en realidad en el ámbito pedagógico se la utiliza genéricamente como la articulación entre teoría y práctica, es un concepto diferenciado de estos dos últimos que los contiene y los supera. Al respecto, siempre defendiendo la libertad y el derecho de las personas a la libertad, Freire define la praxis como "*la reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo"* (Freire, 1979) refiriéndose a las condiciones sociales que generan opresión. Por su parte Schon, en oposición a la racionalidad técnica derivada del positivismo, defiende la idea de que la práctica requiere de profesionales reflexivos

capaces de concretizar procesos de reflexión en la acción y sobre la acción *(Schon, 1992:46).*

De ambos autores se puede deducir que buscamos en el área de la praxis, la formación de un profesional que tenga un compromiso ético político en su práctica profesional para que analice reflexivamente la realidad educativa y pueda transformarla. En este marco nos preguntamos: ¿Cómo es la formación de los docentes de educación especial? ¿Qué se espera de ellos en una educación inclusiva? ¿Cómo hacer para que la teoría impacte en la práctica? ¿Qué dispositivos pueden usarse para articular los saberes teóricos y prácticos? En síntesis: ¿Cómo aprenden los que enseñan? Creemos que las respuestas a muchas de las preguntas formuladas tienen su base en la formación de docentes que sean capaces de reflexionar sobre su propia práctica, sin embargo no siempre en la formación esto es una prioridad, y la práctica reflexiva, como su nombre lo indica, se adquiere con la práctica; para que ello ocurra es necesario crear una cultura del diálogo cooperativo y solidario donde se puedan confrontar ideas, preguntar y preguntarse, entre todos los actores implicados en la misma, "*porque la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción ....la figura del practicante reflexivo está en el centro del ejercicio de una profesión"* (Perrenoud, 2006: 12).

¿Por qué formar a los enseñantes para reflexionar sobre sus prácticas? se pregunta Perrenoud, y establece diez razones de lo que se puede esperar de una práctica reflexiva: Compense la superficialidad de la formación docente, favorezca la acumulación de saberes de experiencia, acredite una evolución hacia la profesionalización, se prepare para asumir una responsabilidad política y ética, permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas, ayude a sobrevivir en un oficio imposible, proporcione los medios para trabajar sobre uno mismo, ayude en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz, favorezca la cooperación con los compañeros, aumente la capacidad de innovación. Estas diez ideas fuerza son las que permiten en la práctica, *crear sentido en la escuela y en el trabajo* ya que de lo contrario es una práctica anestesiada donde nadie se pregunta porqué hacemos lo que hacemos.

¿Qué dispositivos se usan para formar profesores reflexivos? Es de destacar en este aspecto el trabajo que viene realizando Liliana Sanjurjo y su equipo de investigación en la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad de Rosario en un proyecto de articulación entre profesores de práctica de la Universidad e Institutos de formación de docentes. Para la formación en una práctica reflexiva proponen entre los dispositivos que se pueden usar, *el*

taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas; *la narrativa* como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes; *los ateneos didácticos* como dispositivos de formación y de socialización de las prácticas, el desarrollo profesional ante las tecnologías de la información y la comunicación.

Un lugar especial ocupa en nuestra asignatura, el desarrollo profesional de los practicantes ante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Formar a los docentes para que puedan usar creativamente las TIC, es imprescindible en los procesos de la formación inicial de los profesores de educación especial, por toda la riqueza de conocimientos que brinda internet, por la facilidad en la comunicación entre las personas, por las posibilidades de facilitar la producción de textos de los alumnos que tienen dificultad en este aspecto, por las nuevas posibilidades de comunicación que tienen las personas con diferentes discapacidades. Pero toda la riqueza que pueden brindar las TIC se pierde si no hay una postura crítica-reflexiva que permita definir qué se quiere hacer, para qué y cómo se va a hacer.

Pero como hay una profunda relación entre lo racional y lo afectivo, creemos que en este trayecto de la formación del docente de educación especial, no puede quedar de lado lo artístico, el desarrollo de la creatividad en los practicantes y sus alumnos. El uso de la televisión, los talleres de comprensión y producción de textos, la dramatización, la construcción de títeres, ayudan también a la reflexión no sólo de aspectos cognitivos sino también los emocionales. El uso de los títeres ha contribuido a la consecución de estos objetivos en las escuelas especiales donde se trabaja. Estos son recursos que estimulan al mismo tiempo tres canales de percepción: auditivo, visual y kinestésico, por lo cual también es valioso para el desarrollo de temas curriculares facilitando el aprendizaje. Son un recurso valioso porque a través de ellos el docente puede explicar, enseñar, mostrar, evaluar y es un arte que llega fácilmente a los niños y a los adultos. El taller de títeres se convirtió en una herramienta fantástica que facilitó la enseñanza y el aprendizaje, desarrolló la creatividad en los practicantes, facilitó la construcción de redes con alumnos y profesores de otras carreras, jugaron con los alumnos de las escuelas y las docentes tutoras, presentaron su trabajo en los ateneos en forma de videos o power point.

> Felicidad es poder pensar, sentir y actuar con coherencia, tener proyectos, poder dar y recibir amor, expresarse auténticamente. Y nada de eso ocurre sin contradicciones. La felicidad no es ausencia de conflictos, sino capacidad para enfrentarlos creadoramente. Y ello supone, entre otras cosas, riqueza espiritual y creativa.

<u>Referencia Bibliográfica</u>

- Arnáiz Sánchez P. (2004) La educación inclusiva: dilemas y desafíos. En *Educación, Desarrollo y Diversidad.* Universidad de Murcia.
- Freire, P (1979) *Educación y Cambio.* Buenos Aires.
- Freire, P. (1982) *La educación como práctica de la libertad.* Siglo veintiuno. México.
- Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente (2008) Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Especial
- Perrenoud, F. (2006) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Grao Barcelona*.*
- Sanjurjo, L. (Coord.). (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens. Rosario Santa Fe.

SERVICIO DE ASESORAMIENTO A LA DISCAPACIDAD (SADIS)

***Andrea Elena Gaviglio*[9]**

El presente trabajo pretende esbozar cómo se inició desde una universidad pública un proyecto sobre discapacidad, su desarrollo luego de casi un año de haberse creado y cuáles son sus líneas de acción.

Esta propuesta fue presentada en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) ante la Secretaria de Extensión Universitaria en el año 2009, Denominada "Servicio de Asesoramiento a la Discapacidad" (SADis) y fue aprobada mediante Resolución (CS) Nº 271/09, a su vez tiene relación directa con la Comisión de Discapacidad creada en el ámbito de la UNQ durante el mismo año. Uno de sus objetivos comprende la creación desde la universidad pública de un espacio para el compromiso del *voluntariado social* para las instituciones, personas con discapacidad, familiares y alumnos, graduados, profesores y los actores sociales involucrados con la problemática. Desde el rol del estudiante se favoreció que se involucre en un lugar diferente como es el voluntariado, en el cual pueda desarrollar habilidades y permita aportar el patrimonio técnico-profesional para brindar a instituciones, familias, personas con discapacidad y a pares de la comunidad un asesoramiento, en la temática de la discapacidad.

Metodología de trabajo

La metodología de trabajo que presenta SADis se basa en tres modalidades de atención, por un lado a) atención personalizada en la universidad, b) atención a través de otros medios alternativos y c) salida a la comunidad. Cabe aclarar que en todas las modalidades de atención se encuentra conformada por un grupo de docentes, graduados, estudiantes y profesionales de la comunidad, estos últimos no pertenecen a la UNQ, sino que se incorporaron al proyecto a través de su interés por el tema. Comenzando por la primera modalidad, la misma se basa en dos días de atención dentro de la universidad, en la cual se pretendió que contara con una de las características que se asocia a la discapacidad como ser la accesibilidad al espacio físico, cosa bastante difícil en una institución estatal pero no menos importante para una persona con discapacidad.

Varias fueron las idas y venidas hasta la elección del propio lugar, el mismo se encuentra ubicado a escasos metros de la entrada principal, en la planta baja de un edificio

[9] Licenciada en Terapia Ocupacional, Universidad Nacional de Quilmes

recientemente remodelado, es de fácil acceso tanto para personas con discapacidad, estudiantes y personas de la comunidad.
Respecto a la segunda modalidad de atención, surgió de la iniciativa tanto del grupo de estudiantes como graduados que conforman el equipo de trabajo de buscar otra forma de dar a conocer el servicio, como ser la modalidad virtual. Se armó una pagina Web con dirección de mail, para todas aquellas personas que se encontraran en lugares alejados de la universidad, tal es así que el servicio se extendió no sólo a las cercanías de la UNQ y al interior de la provincia de Buenos Aires sino al interior del país. Este esquema no pensado en el principio del proyecto dio lugar a una reestructuración, en la cual se trabajó específicamente con un grupo de alumnos que responden las preguntas que realizan usuarios de diferentes lugares de la República Argentina.
Y la última forma es a través de salidas a la comunidad. Esta modalidad se basa en el acercamiento que la universidad tiene hacia la misma, en estos últimos años se trabaja desde la Secretaria de Extensión Universitaria, con este concepto de que no sólo en la universidad se aprende, se educa, se imparte conocimiento, sino en la retroalimentación que se encuentra en el afuera, en la comunidad, aquella de la cual proviene el estudiante, algunos de sus docentes y se insertan laboralmente sus graduados Es importante destacar el compromiso y los objetivos que tienen que tener las Universidades Nacionales en su relación con la sociedad. Desde el Ministerio de Educación de la Nación en la publicación del libro "Políticas de Estado para la Universidad Argentina", el Secretario de Políticas Universitarias, Juan Carlos Pugliese expresa que *"la Universidad tiene la misión de aportar a la sociedad sus conocimientos y su aptitud para enfrentar y resolver problemas complejos. El cumplimiento eficaz de esta misión es la base para poder desarrollar una relación de pertinencia respecto de las demandas de la sociedad. El involucramiento de la Universidad en las cuestiones que preocupan a la población y la solución de los problemas que nos afectan no sólo es deseable sino que, en las actuales circunstancias de crisis y penuria, se hace imprescindible".* (Pugliese, 2003)
Estas salidas del equipo de trabajo a escuelas, centros asistenciales, centros comunitarios tienen el objetivo de informar a las personas sobre los derechos que tiene una persona con discapacidad.
Es importante que la universidad no funcione únicamente como un lugar de privilegio para quienes pueden acceder como estudiantes y profesores, sino que transcurra como un espacio de articulación entre las necesidades e inquietudes de la comunidad y los recursos intelectuales y técnicos que la misma puede ofrecer.

En relación con lo anterior, si ponemos la mirada fuera de ésta institución encontraremos que hay infinidad de campos y espacios comunitarios en los que se puede intervenir para mejorar las condiciones de vida. Esto no es acercar soluciones para que sean tomadas e implementadas, sino más bien generar herramientas de manera conjunta que permitan el empoderamiento de la población en relación a las oportunidades y experiencias que finalmente mejoren su calidad de vida. Al hablar de empoderamiento se hace referencia a que las personas puedan tomar decisiones y contemplar nuevos cursos de acción, siendo concientes de su derecho a tener derechos. La lucha por conseguir el cumplimiento y ampliación de dichos derechos debe convertirse en parte de la vida social cotidiana y ser el resultado de la acción colectiva organizada.

Muy comúnmente nos encontramos con grandes falencias en lo que se refiere a la asistencia a la persona con discapacidad. Ya sea tanto a nivel asistencial como de asesoramiento a él, sus familias e instituciones. Para poder actuar en consecuencia, la discapacidad debe ser considerada como un asunto social, en el que los derechos y las necesidades de las personas con discapacidad puedan ser satisfechos mediante actitudes sociales inclusivas. Para logarlo es necesaria la toma de conciencia y el trabajo mancomunado de la comunidad toda, las instituciones sociales y educativas y los organismos de gobierno. Así mismo la universidad incluye campos de conocimiento y de intervención del campo social, educacional y sanitario y debe desarrollar metodologías apropiadas para las acciones territoriales y de la comunidad.

Desde sus inicios, bajo el Proyecto SADis se ha estado asesorando tanto a personas con discapacidad como a sus familias. Se ha abierto un espacio dentro de la universidad de en donde pueden acercar sus inquietudes y problemáticas, ser escuchado y ayudado. Se ha podido observar que la necesidad existe y que la propuesta ha aportado una solución a la misma.

Continuando bajo la misma línea de trabajo es que esta propuesta pretende acercar los recursos humanos y técnicos a instituciones asistenciales y educacionales que requieren de asesoramiento para utilizarlo en el abordaje de personas con discapacidad. No sólo a aquellas que trabajan diariamente con personas con estas características sino también a instituciones que abordan la problemática de la pobreza.

En ocasiones la falta de recursos tanto económicos como culturales, en primer lugar "normaliza" la discapacidad como una situación que no requiere de acciones diferenciadas y específicas porque no se registra como tal. Y en segundo lugar el acceso a los servicios está sumamente restringido debido a la doble problemática de la discapacidad y la pobreza.

Cabe destacar también que faltan en Argentina, estudios serios sobre la correlación discapacidad y pobreza.

La falta de recursos puede ser vista como algo no adecuado en las capacidades básicas que tiene una persona. Esto se relaciona con los bajos ingresos, pero no sólo con eso. Con el mismo nivel de ingresos, una persona con discapacidad puede realizar muchas menos actividades, y puede ser seriamente privada en términos de las capacidades que ellos valoran. Por la misma razón por la que la discapacidad es un factor que dificulta más recibir ingresos, la discapacidad también torna más difícil convertir los ingresos en la *"libertad para vivir bien".* (Amartya, 2004) El círculo que contiene a esta problemática es claramente desfavorecedor, la pobreza puede generar discapacidad y, en muchos casos, la discapacidad puede llevar a la pobreza.

Ninguna familia está preparada para recibir a un niño con discapacidad. Ahora bien, si esta situación desorganiza y desconcierta al conjugar discapacidad y pobreza la situación se torna mucho más difícil. Ignorancia, preconceptos, discriminación, prejuicios y falta de recursos, asociados a desinformación, retrasan la posibilidad de una rápida intervención que le den al niño las oportunidades que en otros sectores sociales suelen tener.

En este contexto las condiciones de vida de las personas con discapacidad son especialmente vulnerables. Aquellas que viven es situación de pobreza están invisibilizadas como consecuencia de la ignorancia, los tabúes, la falta de conocimiento sobre sus derechos y la falta de acceso a los servicios de salud y educación, produciendo grandes situaciones de discriminación y, por ende, de exclusión social. Si bien en el país existen leyes referidas a las personas con discapacidad, tanto a nivel provincial como nacional, las familias en situación de pobreza no conocen su existencia o no saben cómo hacer que las mismas se cumplan. El desconocimiento, la falta de información, el incumplimiento de las leyes y la débil coordinación de acciones conjuntas son obstáculos fundamentales que impiden la inclusión de niños, jóvenes y adultos con discapacidad a los sistemas de salud, a la educación y a la vida social en general[10]. Los mencionados factores relacionados a la desinformación y al desconocimiento afectan principalmente a los grupos que se encuentran alejados de los centros urbanos o a quienes, aún estando cerca geográficamente están separados por barreras sociales y/o simbólicas quedando al margen de la información

[10] Fundación IPNA*; Programa de Apoyo para Personas con Discapacidad;* Buenos Aires, 2009

pública disponible y sin herramientas para el ejercicio ciudadano y la defensa de sus derechos.

El desconocimiento, resultado de la situación de desventaja que atraviesan las personas en situación de pobreza, en este caso actúa como barrera.

Por esta razón es de notable necesidad poder acercar a esta población con la doble problemática de la discapacidad y la falta de recursos, entre otras cosas, la importancia de contar con un servicio de asesoramiento que le brinde las respuestas a sus necesidades y los ayude a tomar conocimiento de algunos de los derechos que mencionan las leyes, como la Ley Nacional, 22.431.Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas, Ley Provincial 10.592. Régimen Jurídico Básico e Integral para las personas Discapacitadas.

Las tendencias actuales señalan un aumento cada vez mayor de las enfermedades no transmisibles y por causas externas. Sin duda los conflictos armados, los accidentes de todo tipo, el uso y abuso de alcohol y drogas, y la violencia social son también causas de discapacidad. Todos estos factores asociados a la pobreza y al crecimiento de los grupos de adultos y ancianos aumentan la incidencia.

Alrededor del 50% de la población en América Latina tiene edad para trabajar. Sin embargo los altos niveles de pobreza y desempleo, así como la clara relación entre pobreza y discapacidad, hace que la situación para estas personas sea aún más grave ya que la mayoría están desempleadas o excluidas del mercado laboral. En consecuencia, las oportunidades de educación, participación social y capacitación, y en consecuencia el sentido de autoestima están restringidas.

La perspectiva de derechos humanos permite considerar a las personas con discapacidad como individuos que necesitan diferentes servicios para gozar de una situación que lo habilite para desempeñarse como ciudadanos activos y participantes, capaces de tomar decisiones y elegir el curso de sus vidas. (Amate; Vásquez, 2006) Considerando lo precedente se observa la necesidad de poder asesorar a las familias o madres solteras que viven en la pobreza, a instituciones y a la comunidad universitaria. Informar acerca de la adquisición de hábitos saludables y de los cuidados necesarios que limiten los riesgos de padecer enfermedades y por ende disminuyan las probabilidades de provocar discapacidad.

Ahora bien como puede incluirse el profesional, el graduado, el alumno universitario, en este campo de acción comunitario, espacio de intervención relativamente reciente. A través de esta propuesta se pretende aportar conocimientos y experiencias vinculados a la inserción en el área comunitaria, trabajando desde el intercambio con actores sociales. Aunando esfuerzos con los coordinadores que se desempeñan en las instituciones

asistenciales y tratan diariamente con personas en situación de pobreza y/o vulnerabilidad y con discapacidad. Creando herramientas de manera conjunta, que permanezcan en la comunidad, dejando un aporte que sustente el conocimiento que se imparte desde el nivel académico.

Desde su creación el servicio demostró que es de gran utilidad no solo para la población con discapacidad, sino para otros actores como ser docentes y profesionales técnicos, que se interesaron en la temática.

Durante este último año se efectuó una pequeña investigación en el servicio, los datos se obtuvieron de las consultas realizadas, en la propia universidad e instituciones de la zona de influencia (partidos de Quilmes, Florencio Varela y Berazategui); la muestra estadística es de 200 personas con discapacidad.

Se puede mencionar que el 40% tienen discapacidad de tipo mental, el 25% motora, el 10% visual, un 7% auditiva y el restante 18% discapacidades múltiples.

Respecto al sexo se puede decir que más de la mitad es de sexo femenino siendo la parte restante del sexo masculino. En cuanto a la clase social más de la mitad es de clase baja, siendo en una menor proporción la clase media. En relación a las edades de las personas discapacitadas se puede mencionar que el 40% fueron niños de 0 a 12 años, el 35% adultos y el 25% restantes personas mayores de 60 años. Con respecto a la seguridad social de las personas es importante destacar que el 80% tiene cobertura social derivada de su familia (padres), el 20% restante no poseen cobertura social pero han iniciado el trámite de la pensión no contributiva (pensión por discapacidad). En relación a las instituciones que solicitaron el servicio para realizar charlas y talleres para asesorar tanto a padres como a profesionales podes decir, que mas de la mitad de las instituciones responden al sector ONG y estatal, el 20% privado y el 10% restante al sector municipal. Cabe aclarar que se realizan y se diagraman los talleres junto al personal técnico de la Dirección de Interacción y Articulación para la Discapacidad del Ministerio de Desarrollo Social. Provincia de Buenos Aires.

Líneas futuras de acción

Se espera que el servicio logre en corto tiempo disminuir las barreras existentes en recursos y servicios en la comunidad para las personas con discapacidad, que se mejore la calidad en los diferentes ámbitos de integración: hogar, escuela, trabajo, universidad, instituciones de la sociedad civil y por último concientizar a la población sobre:

“La discapacidad ya no es un problema del que la padece, sino de toda una sociedad, que no tiene en cuenta al otro como un ser que tiene un gran potencial para seguir construyendo un mundo más integrado y justo”.

Referencias Bibliográficas

- Amartya, S., *Ponencia en la Segunda Conferencia Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo,* Banco Mundial, Diciembre 2004.
- Amate, A.; Vásquez A., *Discapacidad, lo que Todos Debemos Saber,* Organización Panamericana de la Salud. Washington, 2006.
- Fundación IPNA*; Programa de Apoyo para Personas con Discapacidad;* Buenos Aires, 2009.
- Grupo Editor programa de Educación a Distancia, “*Calidad y Equidad*”, Calidad en sistemas y servicios de salud, Medicina y Sociedad, CEMIC, 2001.
- Lozano, R., *Centro Internacional de Investigaciones para el desarrollo.* Documento electronico: http://www.idrc.ca/lacro/, acceso 22 de Julio de 2010.
- Ley Nacional Nº 22.431. *Sistema de protección integral de los discapacitados*. Documento electrónico: http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/20620/texact.htm, acceso 22 de Julio de 2010.
- Ley Provincial 10592. *Régimen jurídico básico e integral para las personas discapacitadas.* Documento electrónico: http://www.gob.gba.gov.ar/cdi/juridica/empleo/**,** acceso 20 de Julio de 2010.
- Méndez Mora, E., *Introducción al estudio de la invalidez,* Costa Rica. Universidad Estatal a Distancia, 1991.
- Organización Mundial de la Salud, *La participación de la Comunidad en el desarrollo de su salud: un desafío para los servicios de salud,* Serie de Informes técnicos 809, España, 1991.
- Organización de Naciones Unidas, *Normas Uniformes sobre igualdad de oportunidades para personas con discapacidad*, 1993.
- Pugliese, Juan Carlos (2003) *Políticas de Estado para la Universidad Argentina* – Buenos Aires

LA COMUNICACIÓN EN LA ESCUELA ESPECIAL: LENGUAJES VIGENTES EN LAS INTERACCIONES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. UN ANÁLISIS INSTITUCIONAL

Manuela Mora; Marhild Cortese; Marcela Ferrari[11]

Durante el año 2009, con el aval de la Secretaría de Ciencia y Técnica de nuestra Universidad, trabajamos en el Proyecto de Investigación que titulamos "La comunicación en la escuela especial. Estrategias, alcances y límites de los lenguajes vigentes en las interacciones entre los actores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje". En el mismo interesó indagar sobre los procesos comunicativos que se dan en el marco institucional del aula escolar.

Los objetivos generales planteados en su momento fueron los de comprender las modalidades de comunicación en el aula y analizar las posibilidades y limitaciones que los códigos comunicativos empleados brindan en el trabajo áulico. Específicamente, los objetivos propuestos estuvieron orientados a realizar una caracterización de las modalidades y códigos comunicativos prevalecientes, identificar las estrategias utilizadas por los docentes para establecer y pautar el uso de tales códigos comunicativos e identificar y describir los roles que asumen docentes y alumnos en los intercambios comunicativos. Se planteó además la posibilidad de reflexionar acerca de las concepciones de sujeto que manejan los docentes, tomando en consideración las características del acto comunicativo en el entorno del aula escolar.

Presentamos en esta ponencia los avances realizados hasta el momento, así como nuestra intención de ampliar los objetivos y alcances de nuestra investigación. Entendemos que el salón de clases es un espacio social en donde se realizan multitud de prácticas en las que se materializan y toman forma los fines de la institución, pero aún así mantiene un cierto grado de autonomía respecto de las determinantes sociales e institucionales (Charles Creel, 1988). Esto nos lleva a pensar en el interés de realizar un proceso similar al abordado hasta el momento, tomando como unidad de observación un nuevo salón de clases en el marco de la misma institución. De esta manera se mantendrá el contexto institucional, y con él algunas mediaciones institucionales que podrían estar ejerciendo una impronta importante sobre las prácticas de los contextos

---

[11] Las autoras son profesoras de la Universidad Nacional de Río Cuarto

áulicos, pero de manera diferente en un nuevo salón de clases en donde posiblemente entren en juego otras variables en la dinámica comunicativa.

Contexto Conceptual de Referencia

Tomando en cuenta los propósitos e intereses planteados fue necesaria la investigación de antecedentes para la elaboración de un contexto conceptual de referencia, que nos permitiera adentrarnos a la temática con una mayor capacidad analítica. Realizaremos aquí una acotada referencia al mismo.

Entendemos, retomando a Contreras (1994), a la comunicación como "*un proceso social permanente que integra múltiples modos de comportamiento, como pueden ser, además de la palabra, el gesto, la mirada, el espacio interpersonal, etc…*"[12]. Según esta conceptualización, la comunicación implicaría una circularidad, una interacción múltiple entre los participantes de la situación comunicativa. Según Thayer (1975; en Contreras, 1994), la comunicación es "*un proceso que está continuamente actuando en cada uno de nosotros, independientemente de que sea verbal o no, consciente o no, intencional o no*"[13]. Este autor destaca como factor crítico de la comunicación no tanto al emisor o a la naturaleza del mensaje, sino a la capacidad del receptor para convertir en materia significativa cualquier dato. Desde esta perspectiva, se entiende que lo que determina el hecho de la comunicación es la atribución de significados, y no la sola captación por parte de un receptor de los mensajes terminados que transmite un emisor. Por tanto entendemos que los mensajes son elaboraciones fundamentalmente compartidas.

Además, plantea Contreras que para que pueda haber un intercambio de significados tiene que haber un código de transformación de las señales físicas en mensajes que debe ser compartido, de manera que emisores y receptores manejen un sistema común de correspondencia entre significantes y significados. Sin embargo, acordamos en decir que los códigos humanos se caracterizan por ser sistemas de correspondencia entre señales y contenidos de múltiples soluciones, es decir que son códigos polisémicos (Contreras, 1994). Esto significa que simultáneamente, entre emisor y receptor se intercambian, por distintos canales y con distintos códigos, múltiples mensajes que no siempre son convergentes, por lo que puede decirse que la univocidad del lenguaje es algo prácticamente imposible.

---

[12] Contreras Domingo, José. *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid. Ediciones Akal. 1994. P. 56.

[13] Idem: 57.

Finalmente, nos interesa destacar las características del aula como ambiente comunicativo particular, ya que constituye un contexto de comunicación diferenciado, en donde se da un sistema de intercambio de significado y una estructura de relaciones diferenciadas por ciertas características que la hace diferentes a otros sistemas de comunicación. Contreras (1994) destaca algunas características fundamentales: es una comunicación institucionalizada, intencional, forzada, de carácter jerárquico y grupal.

Modelos explicativos de la vida en el aula

Pérez Gómez (2000) realiza una diferenciación y descripción de distintos modelos que se han desarrollado para la explicación de la vida en el aula. Tomando sus aportes en relación al modelo ecológico, compartimos que no pueden entenderse los procesos de enseñanza-aprendizaje a menos que se estudie la vida del aula en la compleja estructura de variables interdependientes, situacionalmente específicas, que configuran el grupo de clase como sistema social. El autor identifica dos modelos principales que se han desarrollado hasta ahora dentro de este enfoque ecológico: el modelo elaborado por William Tikunoff y el modelo elaborado por Walter Doyle.

Tikunoff identifica un conjunto de variables que forman el sistema de intercambios que provocan el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes y del docente: variables situacionales, variables experienciales y variables comunicatiavas.

Por su parte Doyle, plantea que la vida en el espacio ecológico del aula está condicionada por la existencia de dos subsistemas interdependientes pero con relativa autonomía: la estructura de las tereas académicas y la estructura social de participación.

Plantea Doyle que además en la vida de este grupo social se producen inevitablemente procesos de negociación para regular los intercambios, ya sea de forma explícita y abierta (en los grupos de aulas con sistemas democráticos) o de forma encubierta y conflictiva (en los grupos con sistemas autoritarios).

Además de los aportes de estos autores para el análisis de la vida en el aula, pueden tomarse en consideración los aportes que realiza Contreras (1994) para explicar los procesos y características de la comunicación didáctica. Propone una diferenciación entre: elementos de la comunicación didáctica y estructura de las relaciones que se establecen entre ellos. Retomando los desarrollos de Pérez Gómez realiza una revisión y ampliación de estas dos categorías.

Metodología de trabajo

Para llevar a cabo el presente trabajo de investigación se eligió una metodología cualitativa. Se realizó un estudio de caso, seleccionándose como unidad de observación un curso correspondiente al segundo ciclo de la Educación General Básica (EGB) de una escuela especial de gestión pública de un pueblo del sur de la provincia de Córdoba. El grupo está constituido por un número de 9 niños de entre 8 y 11 años de edad. Presentan diferentes patologías entre las cuales algunas cursan con discapacidad mental y otras con hipoacusia. La elección de este grupo se realizó teniendo en cuenta que se trataba de un grupo heterogéneo en cuanto a discapacidades de base de los alumnos, lo que resultó interesante pensando en la posibilidad de que fuera un grupo heterogéneo también en cuanto a modalidades de comunicación.

Se seleccionaron como estrategias para la recolección de datos la observación participante y las entrevistas en profundidad. Las observaciones se realizaron en el término de una semana escolar, es decir, de lunes a viernes, durante las cuatro horas que forman parte de la jornada de trabajo diaria. Las observaciones del grupo seleccionado se realizaron en distintos momentos de la jornada escolar con el docente a cargo del grado en el dictado de las distintas asignaturas (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencia Naturales), de tres talleres (Cocina, Murga y Taller institucional) y en la coordinación de una actividad especial. Además, se pudo observar el trabajo durante dos clases de música. Otras áreas o espacios de los que no se tiene registro son: educación física, debido a que no se dictó una clase grupal durante esa semana, fonoaudiología y psicopedagogía, ya que se trataba de sesiones de trabajo individual.

En cuanto a las entrevistas en profundidad se consideró realizarlas luego del primer período de observación y una vez avanzado el procesamiento y análisis de la información recolectada. Los informantes seleccionados para las entrevistas serán: el docente responsable del grupo observado, la directora de la escuela y la docente de música, dado que se trata de los principales actores institucionales que surgen de las observaciones. Por otra parte, interesa realizar algunas entrevistas a algunos alumnos del grupo observado, con el fin de conocer sus puntos de vista y sus modos de significar las situaciones comunicativas vividas.

Primeras aproximaciones al análisis

El análisis de los datos se realizó desde los registros del diario de campo elaborado por el investigador durante la observación participante, registros que cuentan con: anotaciones personales, grabaciones, algunas fotografías y pequeños videos.

Para responder a los objetivos propuestos para esta investigación se recurrió a la construcción de categorías de análisis, siguiendo un proceso de codificación según el estilo cualitativo de investigación. Durante la realización del proceso de análisis de datos, nos encontramos ante la necesidad de resignificar las categorías encontradas en la teoría a la luz de los datos emergentes, de modo que la categorización lograda es a su vez basada en la teoría existente, pero nueva y distinta de ella. Fundamentalmente tomamos como referencia los modelos explicativos desarrollados por William Tikunoff y Walter Doyle, presentados de modo general en la introducción de este informe. Presentamos a continuación las categorías identificadas en este proceso:

1. VARIABLES SITUACIONALES O CONTEXTUALES

a. Clima de objetivos y expectativas

- Objetivos y expectativas docentes
- Objetivos y expectativas de los alumnos

b. Escenario o marco de convivencia

- Estructura de actividades
- Organización y distribución del tiempo
- Configuración del espacio

2. ESTRUCTURA SOCIAL DE PARTICIPACIÓN

a. Roles, interacciones, actuaciones

- Del alumno
- Del docente
- Otros actores institucionales

b. Teorías

- Del docente
- Del alumno

c. Estrategias

- Del docente (estrategias comunicativas - estrategias o modos de abordaje del trabajo en el aula)
- Del alumno (estrategias comunicativas)

d. Afectos y hábitos

- Del docente
- Del alumno

3. COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

a. Modalidades de comunicación didáctica

- Códigos comunicativos
- Canales comunicativos

b. Niveles de comunicación didáctica

- Nivel intrapersonal
- Nivel interpersonal
- Nivel organizacional o grupal

El proceso de codificación y construcción de categorías de análisis nos ha permitido realizar una descripción densa de variables situacionales o contextuales, en donde encontramos, respecto del clima de objetivos y expectativas, que muchas veces no existe una línea común en cuanto a lo que esperan docentes y alumnos, pudiéndose encontrar algunos puntos de encuentro y desencuentro en ellos. De entre éstos, uno de los puntos que consideramos reviste particular interés tiene que ver con las expectativas de trabajo o utilización del tiempo escolar: mientras el docente, mediante su organización y planificación de actividades, limita la productividad del tiempo escolar, los alumnos reclaman, ya sea explícitamente o implícitamente, un mejor aprovechamiento del tiempo en la realización de actividades escolares, lo que podría pensarse como una “demanda de aprendizaje”. Esto se suma a algunas apreciaciones realizadas respecto de la naturaleza de las tareas académicas y los contenidos de aprendizaje: al parecer, estos quedan desdibujados en el tipo de tareas que se realizan. Además, a pesar de mantenerse una continuidad o progresión temática, las actividades se plantean de modo tal para ser realizadas en corto tiempo, y no pueden apreciarse una continuidad clara entre las mismas, dando la impresión de que cada una fuese independiente de la anterior.

Otra de las variables identificadas como intervinientes en el los procesos de comunicación en el contexto áulico escolar fue la estructura social de participación, esto es, las relaciones sociales que se dan en el grupo del aula, en tanto roles que ocupan o desempeñan los distintos actores. Al respecto debemos decir que son diversas y variadas las actividades o participaciones que caracterizan los roles de docentes y

alumnos. Nos parece importante detenernos en un punto. Tomando los aportes de Contreras (1994), entendemos que corresponde al profesor regular el funcionamiento del sistema de comunicación, de manera que los fenómenos comunicativos contribuyan y faciliten el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos. En el contexto de lo observado, podríamos pensar que no siempre es el docente quien cumple con esta función: en algunas ocasiones, en el trabajo con algunos docentes, son los alumnos quienes de alguna manera regulan el sistema de intercambios, perdiéndose de vista el fin último de lograr el aprendizaje.

En lo que respecta a la categoría general de la comunicación didáctica, pueden realizarse algunas observaciones que hacen a los códigos comunicativos vigentes y los canales comunicativos utilizados, como así también a tres niveles diferenciados en la comunicación didáctica. Retomando los aportes de Contreras (1994), entendemos que para que haya intercambio de significados debe existir un código de transformación de las señales físicas en mensajes, que debe ser compartido, de manera que emisores y receptores manejen un sistema común de correspondencia entre significantes y significados. Y como hemos dicho, estos códigos comunicativos son códigos polisémicos, ya que en el proceso de creación, recreación y negociación entran en juego prácticas comunicativas de diversa índole: verbales, no verbales, icónicas, audiovisuales, kinésicas, etcécera, que se interrelacionan para construir universos de significación (Charles Creel, 1988). En las prácticas comunicativas observadas en el contexto áulico, se ha identificado la coexistencia de estos diversos tipos de códigos y canales comunicativos, y esto en los distintos niveles de comunicación didáctica (Contreras, 1994; Pérez Gómez, 2000): en el procesamiento interno de significados por parte de alumnos y docentes; en los intercambios de los alumnos entre si, entre docentes y alumnos, así como entre docentes y docentes; y en la comunicación grupal, es decir en los intercambios del grupo de clase. Debemos decir que esta posibilidad de diferenciar niveles de creación, transformación y comunicación de significados, da cuenta de que la comunicación no se trata de un proceso lineal de intercambio, sino de un proceso sujeto a un gran número de mediaciones que determinan su rumbo.

<u>Conclusiones Parciales</u>

Si bien considerábamos ya desde nuestro marco conceptual referencial a la comunicación como un proceso social de interacciones múltiples, un proceso amplio, sujeto a múltiples condicionamientos y a un gran número de mediaciones; realizado el proceso investigativo podemos que encontramos evidencia de ello. Los resultados

alcanzados hasta el momento despiertan interés por continuar estudiando los procesos comunicativos en otros contextos, en donde pensamos que probablemente las mediatizaciones serán otras, imprimiendo un sello particular a los intercambios comunicativos.

Charles Creel (1988) afirma que *"... la relación de comunicación entre maestros y alumnos está sujeta a un proceso complejo de intermediación cuyo núcleo central es la matriz cultural de los interlocutores del proceso. Matriz que está determinada por la historia personal, grupal y social de los protagonistas, y que contiene diversas maneras de entender el mundo e interpretarlo, lenguajes, códigos y saberes, inscritos en su universo cultural e introyectados como propios"*[14].

En otras palabras, puede decirse que es la cultura experiencial (Pérez Gómez, 2000) de los diferentes actores implicados en los procesos de intercambio la que marca indefectiblemente una variedad singular al proceso comunicativo. Si pensamos en el contexto particular de nuestro estudio, podemos dar cuenta de algunas diferencias o particularidades comunicacionales de los distintos sujetos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje que podrían estar condicionadas en gran medida por su cultura experiencial: las posibilidades de implicarse en relaciones comunicativas intencionales es diferente para cada uno de los sujetos, además de que los códigos comunicativos empleados no son los mismos para todos o no adquieren la misma relevancia en su uso para establecer intercambios. Esto se evidencia claramente en el uso de los códigos gráfico, verbal o gestual. Mientras que todos comparten su uso y significación, cada alumno establece una relación diferente con estos modos comunicacionales. Es claro que el uso y el dominio de los códigos gráfico y gestual que logran Agustín o Roberto, alumnos hipoacúsicos, es diferente y podría decirse hasta superior del que pueden hacer sus compañeros. Asimismo, si bien utilizan también de alguna manera el código verbal, éste último no adquiere la relevancia que si tiene para el resto del grupo. A su vez el dominio que Santiago, alumno con parálisis cerebral, logra del código verbal, es muy superior al dominio que logra el resto. Probablemente sus situaciones de vida, sus características personales particulares, sus posibilidades educativas, habrán determinado el aprendizaje y dominio de cada código comunicativo de manera particular.

---

[14] Charles Creel, Mercedes. *El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación*. México. Perfiles Educativos. UNAM-CISE. 1988. P. 41.

Otro de los objetivos planteados al momento de comenzar la investigación, fue el de reflexionar acerca de las concepciones de sujeto que manejan los docentes, tomando en consideración las características del acto comunicativo en el entorno del aula escolar. Teniendo en cuenta el análisis del Proyecto Educativo Institucional que se realizó en el marco de la investigación "La práctica docente en la escuela especial: significados y sentidos desde las voces de sus protagonistas. Estudio en escuelas de la ciudad de Rio Cuarto y de la región", de la cual depende el presente estudio, sorprende la divergencia entre los planteos constructivistas que se presentan en el PEI y las prácticas en el aula: el clima de objetivos y expectativas, la organización del marco de convivencia, las estrategias de trabajo, la distribución de tareas, parecen tener más relación con un enfoque conductista. Reflexionando sobre ello, debemos recordar que si bien el aula constituye un espacio social en donde se materializan y toman forma los fines de le institución, al mismo tiempo *"... constituye un microcosmos con cierto grado de autonomía respecto de las determinantes sociales institucionales, ya que es un espacio cerrado donde las prácticas y los procesos de interacción que se llevan a cabo ponen en juego las condiciones específicas de maestros y alumnos como sujetos sociales y como miembros de una comunidad educativa"*[15].

Ahora bien, esta situación nos lleva a reflexionar… ¿Hasta qué punto puede ser tan diferente la realidad del aula y el proyecto o ideal institucional? ¿Pueden realmente estar tan distantes uno del otro?

Este cuestionamiento genera la necesidad de pensar en diferentes perspectivas de análisis, considerando entre otras cosas la identificación y la pertenencia que el docente tiene respecto de la escuela, la participación que se da a los docentes en la definición de los lineamientos institucionales, la cultura institucional en la que se desarrollan las acciones diarias…

Finalmente, deseamos otorgar un espacio a la reflexión sobre la educación especial como campo de conocimientos. De manera particular, el tipo de observaciones realizadas dan sustento a algunas reflexiones que ya en otras ocasiones nos hemos planteado, y que pensamos, es necesario retomar y profundizar si deseamos contribuir a la consolidación y seriedad de este campo de conocimientos. Las prácticas observadas, fundamentalmente en cuanto a la estructura de las actividades, la distribución y organización del tiempo, la naturaleza de las tareas académicas y el tipo de actividades,

[15] Idem: 36.

nos hacen pensar acerca de la escasa importancia que se da, en general, a la distribución de conocimientos académicos en las escuelas especiales. Distintas experiencias de observación, participación y prácticas en escuelas especiales nos han llevado a plantearnos este tipo de interrogantes que se actualizan en la experiencia presente: ¿Se da en las escuelas especiales una posibilidad real al sujeto de la educación para adquirir conocimientos del ámbito público-académico? ¿Se busca en las prácticas educativas el objetivo final de enseñar contenidos curriculares?

Lamentablemente nos encontramos ante la misma realidad: las escuelas especiales, creemos, han perdido (si alguna vez la tuvieron) su función de distribuir conocimientos, de permitir a sus alumnos el acceso a los conocimientos valorados socialmente. Su función última termina desvirtuada, perdiendo la identidad que, entendemos, deberían defender. Sin pretender una mirada pesimista creemos que este tipo de reflexiones no deberían perderse de vista, ya que sólo analizando las situaciones actuales podrá pensarse en revertirlas en función de lo que se cree debería ser. No debemos dejar de pensar y reflexionar sobre la situación educativa actual, y no perderla de vista, ya que solo así podremos contribuir a los cambios necesarios mediante nuestra práctica profesional.

Referencias Bibliográficas

- Contreras Domingo, José. *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid. Akal. 1994. Capítulo 2: La enseñanza como comunicación.
- Charles Creel, Mercedes. *El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación*. México. Perfiles Educativos. UNAM- CISE. 1988.
- Maxwell, J.A. *Qualitative research design. An interactive approach*. Sage Publications. 1996.
- Pérez Serrano. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid. La Murdela. 1994.
- Pérez Gómez, A. I. 2000. El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. 2000. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata. 2000. Pp. 63-77.
- Pérez Gómez, A. I. Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. 2000. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata. 2000. Pp. 78-114.

- Taylor, S. J. y R. Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España. Paidós. 1986.
- Vasilachis I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Gedisa. 2007. Capítulo 1 y 2.

***Verónica Rusler*[16]**

"En la trayectoria de Lévinas que trato en cierto modo de reconstruir en ese librito se parte de un pensamiento de la acogida que es la actitud primera del yo ante el otro; de un pensamiento de la acogida a un pensamiento del rehén. Soy en cierto modo el rehén del otro, y esta situación de rehén en la que ya soy el invitado del otro al acoger al otro en mi casa, en la que soy en caza casa el invitado del otro, esta situación de rehén define mi propia responsabilidad. Cuando digo «heme aquí», soy responsable ante el otro, el «heme aquí» significa que ya soy presa del otro («presa» es una expresión de Lévinas). Se trata de una relación de tensión; esta hospitalidad es cualquier cosa menos fácil y serena. Soy presa del otro, el rehén del otro, y la ética ha de fundarse en esa estructura de rehén".

SOBRE LA HOSPITALIDAD
Jacques Derrida
Entrevista en *Staccato*, programa televisivo de France Culturel producido por Antoine Spire, del 19 de diciembre de 1997, traducción de Cristina de Peretti y Francisco Vidarte en DERRIDA, J., *¡Palabra!*. Edición digital de *Derrida en castellano*. http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/hospitalidad.htm

Este trabajo plantea y desarrolla un interrogante: ¿es especial la educación especial?

En estos tiempos en que circulan entre nosotros la globalización, la hipermodernidad, las nuevas formas de ciudadanía, tal vez resulte algo casi obvio plantearse que lo que ha sido de uno, tan propio, con límites y definiciones precisas tal vez ya no lo sea tanto y que los nuevos paradigmas nos "inviten" amablemente a revisar las ideas instaladas y las prácticas garantizadas y abrir un panorama no tan nuevo pero sin duda más incierto hacia nuevas perspectivas y nuevas solidaridades.

Desde los inicios de la educación especial hasta los cambios producidos a partir de la década del 80 sobre todo, nuestro trabajo ha sido patrimonio exclusivo y excluyente de

---

[16] Licenciatura de Educación Especial, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Programa Universidad y Discapacidad, Universidad de Buenos Aires

especialistas formados en, desde, hacia las dificultades de nuestros alumnos. En la actualidad debiéramos ya haber tomado conciencia de que la realidad demanda, exige otras cosas, que tal vez nuestra educación especial no sea tan especial y que podemos, necesitamos y resulta conveniente algo más que compartir espacios, ideas y quehaceres con profesionales con otra formación que tal vez no sea tan otra como debiera ni tan otra como pensamos.

En 1984 Berta Braslavsky se interrogaba en un ya célebre artículo titulado *¿Hay una pedagogía especial*? acerca de la entidad de esta disciplina. Para responderla realizaba un recorrido por los orígenes de la Educación Especial hasta llegar al momento de la redacción del texto: la Educación Especial bajo los designios de la medicina, luego de la psicometría y, finalmente, de la pedagogía general. Concluye el artículo de esta manera: "(..) *aunque no se posea la definición adecuada es indudable que sí, que hay una pedagogía especial dependiente de una pedagogía general comprehensiva que acepta las responsabilidades de la escuela y otras que van más allá del sistema formal, hacia universos más envolventes aún que el sistema no formal e informal*". (Braslavsky, 1984)

Mª Angélica Lus, unos cuanto años después se refería a la relación entre Pedagogía Especial y Pedagogía General retomando algunos de los fundamentos y fuentes que ya había desarrollado la Profesora Braslavsky y agregando la perspectiva de autores que, como Hegarty, consideraban que la educación especial y la educación general eran una sola aunque sus acciones estuvieran dirigidas a personas diferentes. (Lus, 2006)

En esos años la Declaración de Salamanca constituyó un puntal para el desarrollo de propuestas que pensaban a los niños, niñas y jóvenes juntos en las escuelas de todos y todas y promovía una "*pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos*" (Declaración de Salamanca, 2004)

Se trata sólo de algunos antecedentes que ya refieren, unas cuantas décadas atrás y desde distintos enfoques, *una* pedagogía generosa, amplia, flexible que anima a mantener encendida la inquietud, la pregunta, la incomodidad.

Aproximándonos en el tiempo, las Metas Educativas 2021 para los países iberoamericanos plantean entre un 30% y un 60% para 2015 y entre un 50% y un 80% para 2021 de alumnos con NEE integrados en la escuela ordinaria. Este documento considera que la formación docente para dar cumplimiento a estos logros es insuficiente y que la atención al alumnado en concordancia con estas metas, trasciende lo educativo ya que se trata de una cuestión social y cultural. (OEI, 2001)

Más cerca cronológica y geográficamente, la Ley de Educación Nacional vigente en Argentina considera a la Educación Especial como una modalidad del Sistema Educativo junto a la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria- a las que define como "(…) *aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos"*. (Ley de Educación Nacional, 2006, Art. 17)

Para lograr el cumplimiento efectivo de los objetivos establecidos en relación a la educación de "*las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo*" (Ley de Educación Nacional, 2006, Cap. VIII, Art. 42) propone basarse en el principio de inclusión y promover "*una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales* (…)".(Ley de Educación Nacional, 2006, Cap. VIII, Art. 44)

Esta nueva Ley Nacional de Educación constituye también un nuevo marco de ideas para volver a pensar en torno a la Educación Especial y la formación de "sus" maestros, las ideas que sobre estos problemas se transmitirá y se discutirá en sus trayectos de formación inicial.

En las *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares* el Instituto Nacional de Formación Docente creado al amparo de esta Ley, afirma la necesidad de tener en cuenta las diferencias en los procesos de aprendizaje como un tema central para la formación docente en todos los niveles y modalidades y plantea en qué medida a partir del desarrollo de procesos de integración "(…) *las problemáticas relativas a la discapacidad comenzaron a encuadrarse dentro del tratamiento general que la escuela pudo adoptar frente al problema de las diferencias* (…) *La integración no sólo abrió un debate acerca del derecho a la educación de las personas con discapacidad sino también respecto del sentido y lugar de la Educación especial. Debate y discusión que, lejos de llegar a su fin, es necesario sostener y reabrir en todo el ámbito educativo y no sólo dentro de esta modalidad*". (Ministerio de Educación, 2009)

Entre las problemáticas y desafíos que plantea la integración educativa este documento menciona tanto "*la falta de capacitación de los docentes de educación común para abordar la enseñanza de niños y jóvenes con alguna discapacidad*" como "*la negativa de algunos padres a perder un lugar especial para sus hijos frente docentes especializados y profesionales con experiencia en el área*". Y entre unos y otros los niños, las niñas y jóvenes "sujetos" de y sujetados por la Educación Especial.

Dos años antes de la redacción de estas Recomendaciones, en 2007 y en el marco de la nueva Ley de Educación Nacional y de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente se aprueban los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*[17]. Estos Lineamientos establecen una organización de los planes de estudio en torno a tres campos básicos de conocimiento: la formación general, la formación específica y la formación en la práctica profesional. La Formación General se orienta a desarrollar "*una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes*". y la Formación Específica "*al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como las características y necesidades de los alumnos en los niveles individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma*". En este apartado se incluyen algunas recomendaciones puntuales: "*En los profesorados de educación especial, evitar una sub-especialización prematura o temprana (muchas de las cuales podrían obedecer a post-títulos), e incluir desde los primeros años unidades curriculares para el tratamiento de la educación especial en su conjunto*". Se trata de un aspecto importante a tener en cuenta, sobre todo si se considera la proliferación de escuelas de Educación Especial sin especialidad como única opción en muchos kilómetros a la redonda en numerosas localidades del país fuera de los grandes centros urbanos.

En relación con el campo de la Práctica Profesional y "(…) *en términos de currículo en acción* (…)" propone afianzar la articulación entre los institutos de formación docente y escuelas asociadas de acuerdo con el nivel o la modalidad de enseñanza de que se trata.

---

[17] Resolución CFE N° 24/07, Buenos Aires, 7 de noviembre de 2007

Como modalidad del Sistema Educativo, de acuerdo con la Ley de Educación Nacional, la Educación Especial se encuentra entre las que "(…) *se definen por propiedades y características de un grupo o conjuntos de grupos específicos de Sujetos*" junto a la educación permanente de jóvenes y adultos.

Hacia el final el documento concluye que "*Las modalidades de Educación Especial, Educación Artística, Educación Intercultural Bilingüe y Educación Técnico Profesional constituirán ofertas de carreras específicas de formación docente, con su correspondiente diseño curricular".* Concretamente en lo referente a la formación de docentes para la modalidad de Educación Especial considera que: "*requiere un diseño curricular particular definido por la diversidad y especificidad de conocimientos y saberes que se requieren para el desempeño profesional en los distintos niveles y servicios educativos en los que se integren los alumnos. El campo de la educación especial, como espacio de ejercicio profesional, posee propiedades suficientemente particulares para sostener la necesidad de su formación en carreras específicas y diferenciadas del resto de las modalidades. Por ello, la modalidad de Educación Especial se atenderá con carreras propias en la formación docente, atendiendo cada una de ellas a la formación de docentes especializados en enseñar a personas con la discapacidad objeto de la formación: discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad neurolocomotora, discapacidad intelectual y/u otras que pudieran definirse de acuerdo con las convenciones internacionales. Dentro de la formación general, los diseños curriculares podrán considerar unidades curriculares comunes a los distintos niveles y discapacidades. Y en la formación específica se considerará la especificidad vinculada a la discapacidad elegida*".

Este recorrido por la normativa y los lineamientos curriculares que enmarcan nuestras prácticas promoverá en cada una, en cada uno estados de ánimo e ideas muy distintas, atisbar un espacio de tensiones, de superposiciones, de discursos que se encuentran y se desencuentran que animan a proponer algunas líneas para seguir pensando qué formación queremos para la escuela de todos, para que niños, niñas y jóvenes aprendan juntos. Qué posibilidad existe de acceder a las metas planteadas, de que no se deriven, desvíen los trayectos escolares de los niños a las escuelas especiales, de cómo trabajar juntos si nos formamos en ámbitos separados, estancos con pretendida hipersespecialización. Cómo no centrar la pedagogía en el déficit, en la discapacidad, si estos conocimientos se instalan ya en la base general y no en la orientación del trayecto.

A mí me lleva, me lanza a pensar en un espacio de formación docente de maestros y maestras estudiando y aprendiendo juntos, para poder trabajar, juntos, en la escuela de todos, en un ámbito de formación docente de todos que incorpore, en sus planes de estudio contenidos específicos mediante espacios curriculares orientados.

Este trabajo empieza y termina con una pregunta: ¿es especial la educación especial? ¿En qué consistiría esta especialidad? Pensar entonces en esta, llamémosla presunta "especialidad", nos lleva una vez más, en un oleaje casi incesante a visitar a los pioneros que, por motivos más o menos azarosos, miraron hacia donde otros no sólo no miraban sino que desviaban la mirada y trataban de ocultar. Esto no es poco. Desde este lugar fundacional estos pioneros generaron propuestas y recursos donde otros habían dejado un vacío tanático. Pero lo hicieron desde esa zona marginal reservada con exclusividad para los "diferentes" y tomando un parámetro muy discutible para nosotros hoy pero que sin duda no lo era entonces: la educabilidad. (Pérez de Lara, 1998) Los criterios de educabilidad, nos dice Nuria Pérez de Lara, se organizaron en torno a tres perspectivas: médico- pedagógica, subjetiva e institucional organizativa. Y esta idea se consolida de la mano de la que será su aliada durante tantos años: la medicina.

Es necesario tomar conciencia que ese paradigma médico- pedagógico que consideramos superado penetra, participa activamente de nuestras prácticas en Educación Especial. Lo hace, en el monopolio médico para la acreditación de discapacidad, para la asignación de prestaciones médicas y no- médicas, lo hace en la medida que proliferan criterios médicos en la solución de dificultades que se presentan en el marco de la escuela (medicalización, reemplazo de la escuela por centros de salud ó tratamientos intensivos a domicilio).

La educación especial, es obligada, una vez más a delegar a sus alumnos "¿ineducables?" a la medicina y se mantiene como alternativa para la educación del "resto" cognitivo, comunicacional, motor de los que conserva.

Como responsable de esos restos, la educación especial ha construido y desarrollado recursos de enorme valor que lamentablemente no han trascendido ni se han dado a conocer ampliamente a través de publicaciones y foros internacionales como otros que, amparados por la estructura médica, han circulado y se han aplicado en serie.

Franco Basaglia (Basaglia, 2008) pionero del movimiento de la antipsiquiatría y la desmanicomialización, se refiere al proceso por el cual a fines del siglo XVIII se liberó a los locos de las prisiones pero luego se los encerró en otra prisión que se llamaba manicomio y, agrego ahora, más recientemente se los saca de los manicomios pero se

los contiene, con toda la contundencia del término, en centros de salud especializados privándolos de los contenidos curriculares pensados como significativos para la sociedad. Con los que han podido acceder a la escuela, la Educación Especial ha establecido una relación de apoderamiento que no permite que puedan ser pensados, contenidos, educados por otros maestros que no sean especialistas en el no ver, en el no oír, en el no moverse, en el no poder pensar ni aprender como la mayoría de los niños y niñas. En este monopolio residen muchas de las dificultades que encontramos en nuestras escuelas para que sean de todos.

Esta es una parte en esta historia. Es una mirada desde la Educación Especial que tanto amamos y valoramos, que mucho elegimos y volveríamos a elegir, que tiene mucho para revisar y revolver sobre su historia, sus referentes, sus estandartes, sus prácticas. Tal vez descubra que no hay tanto que la separe de otras "modalidades" y "niveles" del sistema educativo y enhebre nuevas respuestas para la pregunta. ¿Aprender juntos en la escuela de todos? ¿Con la pedagogía de quién?

Referencias Bibliográficas

- Basaglia, Franco (2008) *La condena de ser loco y pobre*, Ed. Topia, Bs. As.
- Braslavsky, Berta (1984) Revista Argentina de Educación Año III, Nº5, Bs. As.
- Declaración de Salamanca, Introducción, Punto 4, Salamanca, junio de 1984.
- Ley de Educación Nacional (2006)
- Lus, Mª Angélica (2006) *Si no mejoramos busquemos el porqué*, Trabajo Presentado en el Encuentro Nacional de Educación Especial, 24, 25 y 26 de octubre, Ministerio de Educación, Bs. As.
- Metas Educativas 2021 (2010) OEI, Madrid.
- Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Especial (2009) Ministerio de Educación, Bs. As.
- Resolución CFE N° 24/07, Buenos Aires, 7 de noviembre de 2007
- Pérez de Lara, Nuria (1998) *La capacidad de ser sujeto*, Ed. Laertes, Barcelona

• PONENCIAS / Eje 2

LA EDUCACIÓN DE ADOLESCENTES Y ADULTOS: TRANSMISIÓN DE CULTURA Y CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO.

• PONENCIAS / Eje 2

CREATIVIDAD, MOTIVACIÓN E INNOVACIÓN: TIPS PARA LA FORMACIÓN LABORAL JUVENIL

Estela Beatriz Florit[1]**; *Luís Quero***[2]

Introducción: Por qué representaciones

Estamos en el mundo y obramos en él de acuerdo a cada uno de los aprendizajes que hemos construido. Estos han ido formando en nosotros matrices que provocan una impronta a través de la cual se interpreta la realidad y se actúa en consecuencia.

A la hora de pergeñar el diseño de la decisión laboral que lo ubicará en el mundo, cada sujeto comienza su accionar desde los posibilitadores y aún desde los obstaculizadores que los sistemas de formación, formales e informales, le han ido proveyendo en todo su proceso de acercamiento a cada una de las ofertas de formación y/o de capacitación con las que ha estado en contacto. La situación se complejiza cuando, al tener que elegir una preparación laboral, se pertenece a sectores marginales desde los cuales es más difícil toda elección, incluyendo en esta apreciación cuestiones que tienen que ver tanto con lo académico cuanto a la formación para el trabajo.

Para comenzar este análisis, el concepto de representación social es muy pertinente, ya que nos conecta con los posibilitadores subjetivos que finalmente son los que producen los impulsos necesarios para tomar o no decisiones en cualquier campo de la actividad humana. Cuando la sociedad del trabajo y la del conocimiento exigen competencia y competitividad, no es dable desconocer la importancia que tiene el alcance de estas dos cualidades dentro de todo programa de formación y de capacitación. Si el curriculum formativo no considera estos elementos se va incurriendo poco a poco en *un como sí*, generando un juego doloroso que no hará más que ceñir el círculo de un destino anticipado y desesperanzado para los sujetos que aspiran a una mejora en su vida académica y/o laboral.

El interjuego de la aptitud y la capacidad construyen una trama particular para reflexionar acerca de los propósitos de las ofertas diseñadas en escritorios lejanos a la realidad de los estudiantes y de los capacitandos laborales. No es osado hablar al mismo tiempo de estudiantes y de capacitandos laborales, ya que las necesidades de ambos

---

[1] Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista en Docencia Superior. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Jujuy.

[2] Médico. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Jujuy.

grupos humanos se conectan, se estudia para trabajar, se capacita para trabajar. El horizonte final es la inserción laboral de modo tal que, se podría pensar en una inserción socio-educativo-laboral como una necesidad primordial de todo sujeto, imperativos a los que las ofertas educativas deben dar respuesta.

Tanto en la universidad cuanto en los centros de capacitación informal o formal, los jóvenes tienen que desarrollar competencia en aquellos saberes alfabetizadores indispensables para hacer frente a los rigurosos pedidos del mundo social y cultural en los que se está inmerso. Los saberes relacionados con la tecnología van tomando un fuerte protagonismo y de una forma u otra cada sujeto va siendo llamado a su conocimiento y dominio. Es interesante y a veces doloroso ver el desconocimiento de este campo que tienen alumnos universitarios y jóvenes marginales y la gran frustración que van desarrollando frente a sistemas y subsistemas formadores que les van obligando cada día más a su conocimiento pero sin generar las alternativas para su dominio y facilidad de disposición.

Por otro lado en la vida personal en la que se relacionan todos los campos que rodean al ser humano conectándolo con las diversas áreas de acción, se requieren sujetos altamente motivados, que con el deseo de progresar diseñen por sí mismos sus estrategias de vida, con un pensamiento creativo que les permita ir creando y recreando su propio accionar para innovar en todo y cuanto escenario le toque actuar, favoreciendo la sociedad del conocimiento, del trabajo y de la cultura.

Se actúa en la vida de acuerdo a las representaciones y valoraciones que se van dando a la realidad, desentrañar el significado que el ser humanos da a cada una de las cosas es una tarea no menor dado que de ellas depende el posicionamiento y accionar en el mundo. Pérez del Viso de Palou R (2008: 50) refiere que: "*La reconstrucción de las representaciones implícitas requiere acceder a nuevas formas de lenguaje y de códigos representacionales apoyados de un proceso complementario de traducción o «implicitación», del sistema de representación propio y del sistema de la cultura. La incorporación de productos culturales tan complejos que se remontan a siglos atrás, exige a la mente humana que comprima los nuevos códigos en lenguajes y formatos más accesibles al funcionamiento cognitivo, para que los mismos no sólo tengan significado, sino también sentido. Pozzo (2007: e.p.) argumenta en consecuencia que no es posible el cambio conceptual, si previamente no se ha producido un cambio representacional, siendo necesario para ello un recorrido distinto en el proceso de enseñanza*".

Las representaciones que se van construyendo acerca de la valoración que se da a la capacitación laboral y la formación académica y su relación con el mundo del trabajo frente a las exigencias de creatividad, motivación y capacidad de innovación configuran una trama cultural que genera no pocas complejidades a la hora de analizar las ofertas educativas formales y no formales para dar respuesta a un mundo cada vez más exigente

Los requerimientos del campo laboral hoy

El campo laboral requiere sólida formación, cultura del trabajo, capacidad creativa e innovadora y alta motivación para acceder y permanecer en un puesto. También exige el manejo de tecnología referida a información y comunicación: pretende jóvenes competentes. Sin embargo, pareciera que nunca antes hubo tanta incertidumbre en cuanto al resultado laboral de la capacitación. Los educandos manifiestan no haber alcanzado en su formación laboral ni académica dichas aptitudes y capacidades.

En el contexto latinoamericano actual la formación de capital humano, plantea numerosos retos y oportunidades a la infraestructura científica y tecnológica acorde a la realidad productiva de cada país. Por su parte los cambios mundiales, caracterizados por la celeridad del desarrollo del conocimiento, exigen rediseñar el perfil de los jóvenes de acuerdo a las exigencias de cada sociedad. Lo anterior a su vez requiere una acción integral en medio de una atmósfera tanto nacional cuanto internacional, difícil y compleja, debido a la multiplicidad de conflictos propios de una realidad en constante evolución.

Sabido es que ha aparecido una nueva brecha a través de la cual cada vez hay más pobres y menos ricos. Ha aparecido, junto a la necesidad de capacitarse y formarse, el requerimiento del dominio de los avances en las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). "*La población que va quedando fuera del alcance de las TIC, y para quienes la posibilidad de acceder a la cultura y a la Ciencia y Tecnología es cada día más remota, va en aumento. Son muchos los países en desarrollo que tropiezan con obstáculos para impulsar el desarrollo humano, pues carecen del tipo de ámbito económico que aliente la innovación y de las aptitudes e instituciones necesarias para la adaptación de las nuevas tecnologías a sus necesidades y limitaciones"* (PNUD, 2001, 1).

Se genera de esta manera, la necesidad de incorporar en las propuestas educativas de todo tipo, este acceso a la ciencia y a la tecnología. Se trata de una necesidad que no siempre es atendida y generalmente resulta asumida como un hecho. En estas circunstancias, los jóvenes incurren generalmente en alternativas autodidactas de

adquisición de estos saberes en la que los pares son los enseñantes, no llegando a valorar en toda su dimensión la oportunidad que ofrece esta nueva posibilidad de aprender.

El desafío de una formación que responda

Los programas de formación / capacitación lejos de facilitar el acceso al conocimiento exigen saberes previos que los estudiantes no han construido en los niveles precedentes, poniéndolos en situación de tener que procurarse su dominio por medios formales o informales. Dichos programas van por un lado y los requerimientos del mundo actual, por otro. Cómo lograr una correlación entre ambos será un camino a recorrer para lograr individuos creativos, motivados e innovadores en su propia vida y en la sociedad.

Manjares (2007, 23): refiere que: "*Un sistema educativo ha de ser la expresión de la democratización del conocimiento, cuya meta principal es la formación de una sociedad para la supervivencia de la especie —en un ambiente de respeto y solidaridad y en condiciones de equidad, independientemente del medio a través del cual se transfiera la información; ha de fundamentarse en políticas que promuevan la transferencia de la conciencia cultural y la difusión de los resultados de la ciencia y la tecnología, y ha de tener como soporte un sistema de redes de información en las instituciones educativas, parques, bibliotecas, teatros, centros comerciales y demás espacios públicos, de tal manera que la población tenga acceso a una información de calidad y oportunamente, pues los ambientes virtuales para el aprendizaje (AVA) no implican solamente el suministro de información para 'la construcción del conocimiento, sino también la transformación de realidades sociales'".*

Cabe mencionar que estas realidades sociales ameritan la presencia de sujetos que sean capaces de recrearse en todo punto social en que se encuentren; esto es imprescindible para, principalmente, construir el ejercicio de la ciudadanía y la búsqueda de su propia identidad social para poder desde allí, trabajar en la elección o construcción de su propio futuro.

El vertiginoso giro del mundo en todos sus aspectos, requiere propuestas educativas que faciliten el desarrollo de un pensamiento que posibilite la rápida adecuación a estas dinámicas. Pérez del Viso de Palou R (2008: 54) expresa que para el caso que *"Es necesario un proceso de intermediación que va teniendo mayor sustento entre los pares juveniles, que entre estos y los profesores. (...) la institución educativa no se encuentra aislada sino instalada en un contexto que la reconoce como parte del Sistema Educativo y del Sistema Social Político, motivo por el cual todo lo que allí ocurre « (...)*

no es independiente (aunque puede ser reactiva) a ambos sistemas. Los dos ejes se configuran como una compleja tela de araña de múltiples intereses e influencias a menudo enfrentados entre sí»".

En una mirada tradicional se excluye de la didáctica, el análisis de los recursos, de los materiales, de las estrategias de enseñanza y del rol fundante de la didáctica en un currículo cuyo objetivo es formar (Trillo Alonso y Sanjurjo. op. cit.: 18, 19). Se desconoce que es uno de los espacios en los que se evidencian con mayor claridad las relaciones de las instituciones educativas con el estado, más que con la sociedad y cuando demandan una educación por competencias no son pocos los que piensan solamente en competencias técnicas, descartando las que previamente deben ser desarrolladas, como son las competencias lógicas, epistemológicas y didácticas, para que el hacer docente supere el currículo prescripto, alcance un fundamento teórico y /o experiencial, con pleno conocimiento de que tras su enseñanza opera también un currículo oculto, que tiene la fuerza de mandatos inconcientes y poderosos. Day (2005: 239) manifiesta que *«ni la atribución a las escuelas de las responsabilidades de la educación básica y continua para la `ciudadanía' ni la relación causal entre la educación, el entrenamiento y el empleo, (...) concuerdan con la acción de los gobiernos (...)»*. El autor afirma que las nuevas generaciones dan impresión de ser más sofisticadas tecnológicamente, pero a la vez son más vulnerables, inseguras acerca de sus valores y carecen de confianza en sí mismas para afrontar el aprendizaje. Necesitan entonces, docentes que *«(...) sean capaces de proporcionarles un ambiente seguro, que les facilite un acceso crítico y afectivo al saber»*, para que los jóvenes acepten asumir riesgos, participen activamente en las decisiones a tomar, tengan una comprensión profunda de la realidad, encuentren soluciones adecuadas para problemas complejos, y reconozcan sus errores aprendiendo de ellos.

Se hace necesario un nuevo enfoque para las propuestas pedagógico-didácticas para que sean productoras de satisfactores que lleven al desarrollo a escala humana de los sujetos involucrados en procesos formativos facilitando el desarrollo de competencias que les permitan ser y estar en el mundo (Max Neef M.).

Resulta imperioso el desarrollo de maneras de pensar que permitan el desarrollo de la creatividad, el sostenimiento de la motivación y la posibilidad de generar innovaciones en el campo social que se esté. Estos tres grandes requerimientos no serán entonces, privativos de un sector para potenciar y ratificar la pertenencia signada a un

determinado sector social, serán los viabilizadores de desarrollo en cualquier punto del espectro social potenciando a los sujetos en su capacidad de elección.

Cuando la creatividad, la motivación y la innovación son la red que se teje

Thorne K (2008) expresa que: *"La creatividad nos permite crecer como personas y desarrollar nuestro potencial social. Sin creatividad no hay progreso; necesitamos gente capaz de articular ideas enloquecidas y desconcertantes; necesitamos a gente que nos saque de nuestro letargo. Es necesario comprender que el mundo laboral emplea lo que las escuelas le ofrecen; si creamos generaciones de jóvenes indiferentes a la novedad, incapaces de pensar por sí mismos o de afrontar pensamientos complejos, no obtendremos innovación"*. Se entiende que la innovación es uno de los requerimientos más destacados de nuestros días, pero si no se pergeñan propuestas educativas que faciliten su desarrollo será muy dif para los sujetos la construcción de estrategias superadoras en cada una de sus actividades, y esto no será sino a través del desarrollo de una novedoso tipo de pensamiento, el pensamiento divergente.

J.P. Gilford, investigador del tema, destaca cuatro factores que facilitan el desarrollo de este tipo de pensamiento:

- *"La fluidez, es la cantidad de ideas que una persona puede producir respecto a un tema determinado. Por ejemplo, el número de soluciones que halla para un problema dado en un tiempo determinado.*
- *La flexibilidad, es la variedad y heterogeneidad de las ideas producidas; nace de la capacidad de pasar fácilmente de una categoría a otra, de abordar los problemas desde diferentes ángulos. Se mide no por el número absoluto, sino por la cantidad de clases y categorías.*
- *La originalidad, es la rareza relativa de las ideas producidas: de una población de cien personas sólo a dos o tres se les ocurre tal idea; allí el pensamiento es original. Cabe recordar que la creatividad a menudo hay que buscarla no precisamente en el qué, sino en el cómo.*
- *La viabilidad, es la capacidad de producir ideas y soluciones realizables en la práctica. Hay muchas ideas que teóricamente son muy acertadas, pero que resultan difíciles o imposibles de realizar.*

Los tres primeros factores son funciones del pensamiento divergente o lateral, distinto del pensamiento convergente, lógico o vertical. El pensamiento convergente es el que evoca ideas y trata de encadenarlas para llegar a un punto ya existente y definido, si bien oscuro para el sujeto. Podemos decir que el término de este

pensamiento es como un paquete ya prefabricado. El pensamiento divergente, al contrario, actúa como un explorador que va a la aventura. El pensamiento convergente se relaciona más con el aprendizaje escolar, tal como ha venido desarrollándose en las instituciones que manejan los programas en cada país, y el pensamiento divergente se vincula más con la creatividad".

Para seguir pensando

En nuestros días la creatividad se ha convertido en tema de estudio de psicólogos, pedagogos y administradores. Los problemas son cada día más diversos y su complejidad aumenta sistemáticamente exigiendo un pensamiento distinto que sobresalga del común denominador. *"La creatividad representa un tópico de fundamental interés para todo el mundo. A partir de su estudio ha quedado desacralizada, desmitificada y se ha democratizado. Ahora se sabe que la creatividad no se debe a una inspiración divina, es susceptible de ser desarrollada. El reino de la creatividad es amplio y polifacético, se abre para todos la esperanza de expresarse y de resolver problemas a través de pequeñas y grandes creaciones de todo tipo, valorando no sólo las grandes creaciones trascendentes y excepcionales, sino también aquellas que se generan en la cotidianeidad tan necesarias para la vida laboral, social e individual".*

Será cuestión entonces de ir incorporando en cada propuesta de formación académica y laboral aquellos contenidos que faciliten el desarrollo de competencias que permitan un posicionamiento social tal que los sujetos sean capaces de generarse una irrupción en el entorno socio, educativo y laboral acorde a los requerimientos actuales. Las posibilidades de desarrollar creatividad, mantener la motivación y ser capaces de innovar serán las claves para la inserción en el mundo de la ciencia y la tecnología las que no negarán su ingreso al campo dado que formarán parte irreductible de un currículum posibilitador del desarrollo humano.

Referencias Bibliográficas

- Berger, P. Luckmann, T. (1993) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Cook, T y Reichardt, C. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- Cuadernos FHyCS -UNJu, Nro. 35:31-40, Año 2008
- Max Neef, M (1993) *Desarrollo a escala humana*. Montevideo: Nordan-Redes

- Morris, Charles G. (1997):, *Psicología*. México, Ed. Prentice Hall
- Pérez del Viso de Palou, R (2008) Los creativos son especiales?. e.p.
- Pozzo, J. I. (2007) Ni cambio, ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional. Cambio conceptual y representacional en la enseñanza de la ciencia. Madrid: OREALC- UNESCO/Universidad de Alcalá, e.p.
- Rodríguez Estrada Mauro, (1997), *Los procesos psíquicos y el desarrollo*. México,: Ed. Trillas.
- Scaglia, M.A. (2004) Creatividad, Psicoanálisis y Educación.
- Taylor S. y Bogdan R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.*
- Trillo Alonso y Sanjurjo (2008) *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario.
- Warren, Howard C., (1998). *Diccionario de Psicología*. México, Ed. Fondo de Cultura Económica.

María Victoria González Hernández[3]

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), nos propone usar los términos de "personas portadoras de discapacidad". En este caso para referirnos a las personas portadoras de discapacidad auditiva, partimos del concepto de discapacidad como problemática social, dando cuenta de las consideraciones audiológicas y de las perspectivas que la comunidad de pertenencia ha dado a lo largo de la historia a la sordera y por ende al sistema de comunicación que conlleva una metodología educativa propia.

La comunidad de pertenencia ha tenido en la historia distintas perspectivas de cómo debía ser el sistema de comunicación de las personas sordas.

- RECORRIDO HISTORICO DE LA EDUCACION DE LAS PERSONAS SORDAS

Oliver Sacks (1991:35) señala cómo le impresionaron las palabras de Sócrates en el Cratilo de Platón: *" si no tuviéramos voz ni lengua y deseáramos, sin embargo comunicarnos cosas entre nosotros ¿no deberíamos procurar, como lo hacen los mudos, indicar lo que queremos decir con las manos, la cabeza y otras partes del cuerpo?"* , indicando que siempre hubo señas, pero explica que en la Edad Media, de concepción profundamente teocéntrica, la discapacidad era relacionada a posesiones demoniacas y los sordos considerados imbéciles. Hasta 1750 el 99,9% de los sordos no tenían posibilidad de disfrutar de la comunicación libre y se encontraban privados de la posibilidad de leer, escribir y de recibir educación, viviendo al borde de la indigencia. El cambio radical en la visión y condición de los sordos se produjo en el siglo XVIII, fundamentalmente por los aportes revolucionarios del abate francés De L´Epée quien, abordando con respeto el lenguaje de señas, el cual aprendió de sus alumnos, trabajó con sordos vagabundos de París. Creó la primera escuela en 1755 iniciando la alfabetización y la instrucción de los sordos y hasta su muerte en 1789 había fundado 21 escuelas en Europa. Se calcula que en 1869, había 550 maestros sordos en el mundo, y el 41% de los que había en EEUU eran sordos.

Prevalecía entre los maestros y los padres de los niños sordos la corriente oralista, partidaria de que el objetivo de la educación fuera enseñarles a hablar. En el Congreso

---

[3] Profesora en Ciencias de la Educación. Comunidad A C pj 978/97

Internacional de Educadores de Sordos celebrado en Milán en 1880, en el que se excluyó de la votación a los maestros sordos, triunfó el oralismo y se prohibió "oficialmente" el uso del lenguaje de señas en las escuelas. A partir de allí, a los alumnos sordos les estaba prohibido utilizar su propia lengua y se les obligaba a aprender a hablar y los profesores debían ser oyentes.

El oralismo y la prohibición de la lengua de señas provocaron un deterioro en el desarrollo general y cultural de la población sorda. La Universidad Americana de Gallaudet, en 1972, indicaba que el nivel medio de lectura de los sordos de 18 años que terminaban la escuela secundaria en Estados Unidos, correspondía a un cuarto grado de primaria. Lo mismo sucedía en Inglaterra y el resto de Europa. Entre los años 70’, 80’ con el reconocimiento de la lengua de señas y las investigaciones de los lingüistas se advierte un sistema de comunicación totalmente diferente del habla, al descubrir las lenguas de señas que son primariamente viso-gestuales, y la discusión divide a los profesionales en diferentes propuestas:

> *“El* ***oralismo*** *que plantea como único sistema de comunicación la oralidad, esto implica (...) considerar al sordo como portador de una patología, un enfermo. La educación oralista se restringe al ámbito estrictamente clínico. Los maestros se convierten en Terapeutas del Habla. Es así que el discurso de la educación del sordo está impregnado del discurso médico y es parte de éste”* (Behares, Massone, 1990)

La **Comunicación Total** que incluyen a propuestas como “**la palabra complementada o cued- Speech”** o **“sistemas de comunicación bimodal”** que implican realizar señas manuales con patrones gramaticales del idioma oral.

> *“La* ***comunicación Total*** *... utiliza sistemas de señas incorporados al idioma oral, con el propósito de que los estudiantes aprendan la lengua oral, pero no con la intención de facilitar una educación integral que reconozca a la cultura y a la lengua de señas del estudiante”* (Behares,1991)

El **bilingüismo** supone utilizar dos lenguas con las personas sordas. Se entiende que la lengua de señas es un sistema estructurado, con coherencia interna y un sistema de reglas propio que es utilizado por la comunidad sorda.

El bilingüismo propone ubicar a la persona portadora de discapacidad auditiva como sujeto de derecho, como minoría lingüística con derecho al desarrollo del lenguaje a través de su lengua: la lengua de señas que posee una modalidad visogestual y en la

medida de lo posible acceder a la segunda lengua del grupo mayoritario (en este caso español) en la modalidad escrita y/u oral

- MARCO LEGAL EPISTEMOLOGICO ACTUAL MUNDIAL, NACIONAL Y PROVINCIAL

A nivel mundial y nacional se reconoce la educación bilingüe para la persona sorda.

La **CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**, efectuada en Nueva York el 13 de diciembre de 2006, a la que Argentina se adhiere mediante la Ley 26378, en el articulo 24 referido a EDUCACION establece lineamientos para un sistema de educación inclusiva en todos los niveles , y en el punto 3, b) expresa que se debe : *"Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;"*

La provincia de Tucumán, contando con el marco legal correspondiente de educación bilingüe desde 1999 (Resolución n° 1872/5 "Adopción del bilingüismo en la educación de la persona sorda en Tucumán"), en los Lineamientos Organizativos y Orientaciones curriculares para los servicios del área de Educación Especial en la Provincia de Tucumán del año 2003, se omite este derecho. El documento presenta aspectos de la deficiencia auditiva extraídos del documento del Ministerio Nacional de Educación "El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares. Hacia las escuelas inclusivas" que plantea la importancia de la educación bilingüe. Pero en el documento de la provincia se efectúa un recorte intencional, dejando de lado la propuesta bilingüe; caracteriza a los niños sordos como "bruscos, torpes, combativos, eléctricos, susceptibles, irritables, empecinados, etc" (p.26) y destaca la tendencia al aislamiento y la agresividad. Vincula estas manifestaciones a la dificultad en la comunicación pero no da cuenta de la comunidad sorda como grupo lingüístico y de su lengua natural: la lengua de señas; describe al niño con las consecuencias de esta privación de lenguaje. Dicho documento responde a un concepto de discapacidad centrado en el sujeto ("el niño deficiente auditivo" p 25), dejando ajeno el contexto y las posibilidades que la comunidad de pertenencia le ofrece para equiparar sus oportunidades. La propuesta curricular estatal provincial deja de lado la propuesta de educación bilingüe y nombra al niño portador de discapacidad auditiva como deficiente e irritable. No se sitúa desde una perspectiva de la discapacidad como problemática social, dando cuenta de las posibilidades o limitaciones que genera el contexto, pone la dificultad el sujeto "deficiente auditivo". En esta postura se advierte una fuerte impronta médica propia del primer período de la

educación especial (Braslavsky B., 1981), sin atender a los lineamientos actuales propios del tercer periodo de la pedagogía especial.

- EDUCACION INCLUSIVA BILINGÜE

Susana Weinschelbaum en su artículo "La polémica de la integración: la educación especial resiste" (2004) señala que la inclusión no debería ser el objetivo, debería ser el punto de partida "*Así como los grandes principios conocieron muy diversos caminos de concreción, también las propuestas de aula se emprenden desde distintos puntos de partida y definen cuadros muy dispares*"

Habiendo realizado el recorrido histórico de la educación de la persona sorda, quedando de manifiesto cómo por años se prohibió a una minoría lingüística expresarse en su propia lengua. Refiriendo luego al marco legal mundial, nacional y provincial actual, se advierte que el proceso de cambio en la propuesta educativa se acentuó en aquellos adolescentes y jóvenes que vivieron una infancia marcada por el oralismo, relegando la función comunicativa y retrasando una promoción equivalente a la escolaridad primaria, pero que hoy desde la Lengua de Señas y con la presencia del intérprete realizan el proceso de Integración Escolar Bilingüe en escuela primaria y secundaria de adultos. Es decir que las primeras propuestas de integración escolar bilingüe tuvieron distintos caminos, pero tienen en común el ingreso del intérprete en clase, por lo que es conveniente revisar la bibliografía sobre el tema:

El interprete es el "profesional de la comunicación intercultural" (…) "*la interpretación corresponde al proceso cognitivo por el cual se cambian mensajes de una lengua a otra, lenguas orales o de señas. Es un acto de habla que corresponde a un proceso de enunciación diferida*". (Famularo, 2006)

La mayoría de los jóvenes sordos que llegan al secundario no tuvo experiencia con intérpretes, por lo tanto en esta instancia se va construyendo el rol y "presupone la educación del consumidor del servicio". Desde la comunidad sorda hoy se reclama la aparición de un profesional de solvencia interlingüística e intercultural que remplace al voluntarioso asistente. Desde los intérpretes "la interpretación es una tarea profesional solitaria, publica y solidaria."(…) "el trabajo de intérprete de lengua de señas y lengua oral es apasionante pero tremendo y de gran alerta mental" (Famularo, 2006)

Los oyentes y sordos esperan una mediación que va mas allá de nuestra función específica, mas tironeados por la escuela y sus micro políticas (las escuelas no son neutrales) negociaciones. Pensemos l**a integración escolar del intérprete**, el intérprete educativo trabaja dentro de la escuela, pero, si como parte del equipo comparte

información, viola su ética profesional; si el docente lo ve como un asistente a veces asume el rol de maestro integrador o se generan clases paralelas cuando el docente delega en el intérprete la acción pedagógica. Si el intérprete es quien anima la participación en la clase genera cierto paternalismo que viola la imparcialidad de la no intervención. (Famularo, 2006).

- ANALISIS DE LA EXPERIENCIA DE INTEGRACION BILINGÜE EN TUCUMAN

El presente trabajo se refiere a la investigación que se realizó en el marco de la Beca de Investigación[4] , aprobada por el Consejo de Investigadores de la Universidad Nacional de Tucumán (CIUNT); Esta investigación es de carácter exploratorio y se toma para este trabajo:

1. Resultados de los análisis

A) 1 – Para analizar las observaciones realizadas del proceso de integración escolar bilingüe, se tomaron las tres dimensiones pedagógicas de análisis institucional sugeridas por Frigerio, G. y Poggi, M. (1992), y a continuación se sintetizan los aspectos más relevantes observados:

- En la dimensión organizacional: se pone de relieve la trayectoria del equipo integrador que desde el año 1998 está presente en la escuela, y se vio en la necesidad de formar al personal y directivos de las instituciones sobre integración en general, y en la integración bilingüe de la población sorda en particular. Se insiste particularmente sobre las incumbencias del equipo y del intérprete en especial; se vio asimismo la necesidad de efectuar contratos y construir legajos que registren el proceso.
- En la dimensión psicosocial : se destaca la necesidad de continuar los talleres de lengua de señas con los compañeros; sostener y formar el grupo de intérpretes educativos; contener y brindar espacios de esparcimiento, recreación, formación general, grupos de orientación vocacional, etc a los efectos de disminuir el impacto de la baja autoestima en los procesos de aprendizaje.
- En la dimensión didáctica: se pone en manifiesto la importancia de acordar las adaptaciones curriculares de acceso, de contexto y curriculares propiamente dichas (seguimiento de casos con adaptaciones individuales); desarrollar talleres

[4] Proyecto de Investigación CIUNT "Lectura en Lengua Extranjera y Construcción del conocimiento en contexto institucional", Directora Dra Raquel Pastor de de la Silva - 2005-2006- Beca de iniciación de graduado no docente

de comunicación, centrados en competencias discursivas desde el fortalecimiento de reflexiones meta; brindar apoyo escolar en las materias que conforman el plan de estudio de los respectivos niveles y tutoría; y atender la dificultad de la población sorda en lectoescritura.

A) 2 - De las entrevistas sobre las vivencias de los adolescentes y jóvenes integrados.

Por ser estas las primeras experiencias de educación bilingüe, se considera fundamental conocer las necesidades de adolescentes y jóvenes sordos. Para la investigación se generaron dispositivos con filmaciones que actuaron como disparadores del diálogo grupal con preguntas guías:

a - Filmaciones de los niños sordos para abordar la temática de su infancia y la proyección de una propuesta educativa bilingüe:

- En el momento de la entrevista los jóvenes pensaban que no era posible la educación bilingüe desde niños; coinciden en señalar que ellos conocieron a los adultos signantes aproximadamente a los 10 años, que a ellos les gustaba ver las señas, pero que se animaron a signar mucho después.
- Recuerdan los juegos infantiles solitarios y sin amigos como la bicicleta y patines.
- Dibujan y relatan la experiencia educativa inicial sin personas, es decir, sin comunicación y marcan que aún hoy en sus casas, sus familiares no saben señas.

b – Filmaciones de los talleres de apoyo, posterior entrevista sobre las dificultades, y percepción de las causas de dichas dificultades:

- Surgió el miedo al examen por la presión que sienten en estas instancias, ya que los docentes prefieren el examen escrito.
- Piensan que los problemas en la escuela se presentan porque son "vagos" como respuesta al estereotipo que los marcó desde niños: señala que "porque son vagos no aprenden a hablar".

c - Copias de algunos trabajos de descripción realizados el año anterior por los mismos informantes, a fin de trabajar sobre sus propias experiencias de educación bilingüe.

- Surgió una señalización clara del momento específico cuando ellos empezaron a recordar y manejar mayor información.
- La motivación para los chicos está marcada por la necesidad de pertenencia a un grupo, registrándose un elevado porcentaje de asistencia y designación de la escuela como su lugar de referencia.

B) - De lo observado en los talleres de apoyo en contraturno.

En el sistema educativo la lectoescritura tiene un valor muy fuerte siendo uno de los primeros contenidos que se enseñan, y constituyendo el criterio de promoción en los primeros grados, para ser luego el medio por el cual se accede a los demás contenidos de la cultura. Distintos métodos de adquisición de la lectoescritura habitaron y circularon por nuestras instituciones escolares, más allá de sus diferenciaciones, todos en algún punto se asientan sobre la conciencia fonológica. Las personas sordas no podrán nunca efectuar la correspondencia fonema - grafema, es decir que, con los métodos tradicionales es imposible pensar en estrategias para esta población; además, si tenemos en cuenta que la lengua de señas es su primera lengua, y que ésta no se escribe, concluimos que lo que se escribe es una segunda lengua (en este caso español). Considerando que las estrategias que los sujetos poseen de comprensión y producción de textos en segundas lenguas, se basan en los conocimientos de la L1, en este caso nos encontramos que la primera lengua de los chicos sordos es ágrafa. Se suma a esto el hecho de que las experiencias en lectoescritura y en comunicación en general que vivieron los adolescentes y jóvenes sordos, generan cierto malestar y resistencia a la lengua escrita.

CONCLUSIONES

El marco legal internacional y nacional reciente reconoce a la población sorda como grupo lingüístico que se comunica en lengua de señas y postula la necesidad de una educación bilingüe que responde al esquema siguiente: L1 Lengua de señas – L2 lengua del grupo mayoritario, en este caso español, en su modalidad escrita y oral; esta última en la medida de las posibilidades de cada sujeto.

En la provincia de Tucumán, desde organizaciones no gubernamentales se gestionó el marco legal pertinente, y la transformación de la integración escolar bilingüe se realizó desde el voluntariado, con la presencia de intérprete y talleres de apoyo en contraturno, en escuelas primarias y secundarias de adultos; la propuesta curricular provincial no postula la educación bilingüe. Un grupo de adolescentes y jóvenes sordos en Tucumán que creció con una educación oralista (enseñanza única de la lengua oral), que señalan la soledad durante su infancia, se plantea el derecho a ser reconocido como grupo lingüístico, y busca la integración educativa y a través de ésta, la integración social. Se observa que aún se sitúan en el discurso de los otros para explicar sus dificultades; creen que por ser "vagos" tienen dificultades para rendir; cuando éstas son instancias en las que los contenidos son evaluados en una segunda lengua (español en la modalidad

escrita), siendo que el acercamiento a la lectoescritura no se efectuó con estrategias adecuadas. La construcción como lectores/escritores y el desarrollo de competencias textuales favorecen la narración y ésta, a su vez, permite reflexiones metalingüísticas que fortalecen la identidad y la autoría de la palabra. Como marco para abordar la identidad lingüística, se considera la propuesta de Isabel Requejo (2004)que señala que desde temprana edad, la identidad lingüística y socio-cultural, sea individual o grupal, aparece co-organizada subjetivamente y "nombrada" a través de las narraciones.

> *"La narración no es sólo una estrategia lingüístico discursiva, sino una necesidad subjetiva, humana. Una de las estrategias culturales de protagonismo e incluso de experimentación activa del relato exterior de la propia vida. Requiere de autoría individual, y muy especialmente de escucha, comprensión y recepción social".* (Requejo, 2004: 89)

La integración escolar también es de reciente reconocimiento puesto que esta modalidad requiere de un proceso de implementación complicado que se acrecienta más aún en el caso particular de integración bilingüe al implicar la incorporación del intérprete en clase y adaptaciones curriculares en lectoescritura. Podemos decir entonces, como señala Susana Weinschelbaum, que la educación inclusiva es un punto de partida en el cual el rol del intérprete es fundamental, pero que es interpelado, si consideramos que la inclusión genera un proceso intercultural:

> *"Intercultural como un proceso que produce cambios entre personas que entran en contacto" (...) "lo intercultural como un modo particular de interacción e interrelación que se produce cuando culturas diferentes entran en contacto, como así también es interculturalidad el conjunto de cambios que de este encuentro resulte*" (Famularo, 2006)

El encuentro genera intercambio, genera diálogo. Si el intérprete cumple el principio de no intervención, quién recepciona y responde a los cuestionamientos de los adolescentes marcados por una dura historia, quién genera estrategias bilingües con metodologías de segundas lenguas en lectoescritura, quién les permite realizar reflexiones metacognitivas y reconstrucción de su identidad, quién promueve la narración desde la recepción social, quién introduce temáticas de interés de la población sorda. ¿Será posible la participación si no entramos en contacto?. A veces me responden que deben generarse otros espacios, lo cual considero una obviedad, pero la escuela, ¿qué sentido tiene si no vehiculiza los saberes de la cultura y favorece la socialización?.

Seguramente quienes somos intérpretes, muchas veces hemos entrado en diálogo, y poco hablamos de esto porque sabemos que no responde a la función del intérprete. Me pregunto si no será mejor buscarnos un nombre, sea por ejemplo, el de mediador o facilitador educativo y distinguir entonces la función de intérprete, y la de tutor partícipe de la formación integral de la persona sorda. Quizás en la reflexión sobre lo que el contacto con la población sorda nos interpeló y nos enseñó a quienes comenzamos la educación bilingüe desde el rol de intérprete, está lo que permitirá acordar lineamientos de educación bilingüe. A modo de síntesis:

> **"La interculturalidad se presenta entonces como un concepto superador de la diversidad" (Duschatzky, 1996)**

Referencias Bibliográficas

- Braslavsky, B., 1981.: "Hay una Pedagogía Especial", Memorias I, *Congreso Nacional sobre deficiencia Mental,* Méjico.
- Eco, U., 1987. *Lector in fabula.* Lumen. España
- Behares, L (1991) "El desarrollo de las habilidades verbales en el niño sordo y su aprovechamiento pedagógico" Conferencia XI *Congreso Nacional de la Asociación Española de Profesores de Audición y Lenguaje*. España
- Behares, L; Massone, I (1990) "Nuevos pasos en la educación de sordos". Gaceta Universitaria. Montevideo
- Duschatzky,S (1996) "De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad." Propuesta Educativa, Buenos Aires, año 7, numero 5, diciembre, pp. 45-49
- Famularo, R (2006) Interculturalidad y practicas curriculares traductológicas- Curso estrategias para la interpretación en LSA- español AATI comisión interpretación LSA–
- Frigerio, G. y Poggi, M, (1992) *Las instituciones educativas, Cara y Seca* / Ed. Troquel
- González Hernández, María Victoria (1999): "Propuesta para adoptar el bilingüismo en la educación de las personas sordas en la provincia de Tucumán". Expediente 7055 y posterior Resolución 1872 / 5 del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.

- Requejo, M. I., 2004. *Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento. Temas de debate en psicología social y educación*. Ediciones cinco. Buenos Aires. Argentina
- Sacks, O., 1991.*Veo una voz*. Anaya& Mario Muchnik. Salamanca. España
- Weinschelbaum, Susana (2004), "La polémica de la integración: la educación especial resiste" en Novedades Educativas nº 160. Año 16. Centro de publicaciones educativas y material didáctico SRL Argentina/ México
- "Convencion sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad" Nueva York, 13 de diciembre de 2006, a la que Argentina se adhiere mediante la Ley 26378.
- Programa Provincial de Integración Escolar - Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán (Resolución Nº 2184/5 Se, 1999, Anexo)
- "El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares. Hacia las escuelas inclusivas" l Ministerio de Cultura y Educación, 1999
- "Lineamientos organizativos y orientaciones curriculares para los servicios del área de educación especial en la provincia de Tucumán" Ministerio de Educación y cultura, Dirección General de Enseñanza, Dirección de Enseñanza Básica – Coordinación de Educación Especial – 2003
- Programa - Convenio: "Equiparación de oportunidades para jóvenes y adultos sordos en la Educación General Básica y Polimodal". Entre la ONG "COMUNIDAD A.C." Personería jurídica 978/97, y Dirección de Adultos y de Educación Especial de la Provincia de Tucumán - 1998

LA WEB DE LA UNCUYO.

UNA FORMA DE INCLUSIÓN DE LA COMUNIDAD SORDA

Gabriela Guzmán*[5]*;
***Beatriz Pellegrini; Luis Battistelli*[6]**
Miguel Medrano, Lucía Cattáneo, Diego Farías, Mariam Keim, Fabiana Quispe, Adriana Berdejo, Laura Ragusa, Tatiana Barboza [7]

A partir de la implementación de la carrera Tecnicatura en Interpretación de Lengua de Señas Argentina, se ha observado la necesidad de realizar tareas prácticas con los alumnos de las asignaturas específicas, así como también la de acercar a la Comunidad Sorda al ámbito universitario.

La tarea de interpretación en lengua de señas permite a toda una comunidad hablante de dicha lengua, el acercamiento a la información que propicia la Universidad Nacional de Cuyo, a través de la incorporación de un link que permite la aparición de un video en dicha lengua, informando a las personas sordas sobre las carreras y espacios universitarios.

Esta tarea, que es llevada a cabo por alumnos de la Tecnicatura en Interpretación, junto con la supervisión de los docentes a cargo de las asignaturas específicas, y de los miembros de la comunidad sorda que trabajan con nosotros en la Facultad de Educación, permite poner en situación de práctica real a los alumnos y ofrece a la comunidad sorda la posibilidad de acceder a la información universitaria.

El interés por parte de personas sordas en el ingreso a diferentes ámbitos educativos tales como, escuelas secundarias, niveles terciarios y universitarios, o cursos de formación laboral y/o personal se ha visto incrementado. Lamentablemente la demanda de intérpretes excede la oferta de profesionales convenientemente formados y entrenados para funcionar en este terreno. Debido a ello, la carrera de Tecnicatura en Interpretación de Lengua de Señas Argentina de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo, se propuso, desde sus comienzos, la formación de verdaderos comunicadores y mediadores lingüísticos entre la comunidad

[5] Licenciada. IPDEES, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo

[26] Profesores.

[27] Alumnos

oyente y la comunidad sorda en diferentes ámbitos: académicos, jurídicos, de la salud, sociales, etc.

Dicha carrera se crea y sustenta a partir del Modelo Socio-antropológico de la sordera, cuyo enfoque principal es considerar que las personas sordas constituyen comunidades donde el factor aglutinante es la Lengua de Señas. Los sordos conforman una comunidad lingüística minoritaria, que comparte el uso de dicha lengua, valores culturales, hábitos y modelos de socialización propios. La Lengua de Señas Argentina (LSA) es la lengua natural de los sordos argentinos.

Es importante aclarar que en la provincia de Mendoza está en vigencia la Ley N° 7393 "Supresión de barreras comunicacionales", la cual establece que en nuestra provincia la Lengua de Señas Argentina (LSA) es una lengua "OFICIAL", e invita a la sociedad oyente a aprenderla y aprehenderla para mejorar la calidad de vida de las personas sordas, considerando el derecho de éstas a usar la LSA *"como medio de expresión y comunicación válidos, en el ámbito del territorio de la provincia de Mendoza"*. Asimismo, las necesidades y derechos de las comunidades sordas han sido proclamadas en la Declaración de los Derechos del Sordo, dictaminadas por la Federación Mundial de Sordos, considerando imperioso *"(...) Asegurar a la persona Sorda la posibilidad de comunicación, eliminando las barreras que se interpongan mediante distintos instrumentos (...)"*.

Bregamos por el total respeto hacia la persona sorda y estamos trabajando para equiparar las oportunidades para todos. Creemos que si el sordo no posee el acceso completo a la información general no se está acatando la mencionada ley. En consecuencia, dentro de las cátedras Taller de interpretación I y II, nos encontramos realizando un Proyecto de Extensión, el cual consiste en realizar videos en LSA de varias de las unidades académicas que posee la Universidad Nacional de Cuyo, al cual se accede presionando un link que permite visualizar dicha información interpretada en esta lengua.

La creación de estos videos es una adaptación necesaria de acceso a la información, ya que es la lengua en que la persona sorda es competente; de esta manera pueden informarse sobre las carreras y espacios universitarios que en las diversas páginas web se exponen, por ejemplo: la oferta educativa, los programas y los objetivos de las diversas carreras, las condiciones de ingreso, las fechas de inscripción, etc. Asimismo, pueden elegir libremente sin necesidad de un mediador que les explique lo que les resulte de interés.

Necesitamos construir puentes desde la propia cultura educativa, simbolizada en la producción intelectual y en la experiencia de instituciones y educadores.

Las prácticas cotidianas de interpretación voluntaria en este campo nos obliga a construir conocimientos y recuperar lo que existe, proponer alternativas a la creación de textos sociales exponiéndolos a la comunidad sorda.

Acordamos con Daniel Prieto Castillo que "el derecho al conocimiento es también el derecho a la producción de conocimientos, a la recuperación de conocimientos, a la comunicación de conocimientos", lo que nos obliga, desde los sistemas educativos, a profundizar el saber en el campo de la comunicación y la multiculturalidad.

Actualmente, gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación podemos responder a la necesidad de los sordos. Según señala Mcluhan (1969), "*las tecnologías son una extensión del hombre, es decir, una posibilidad de llegar más allá de mí y de mi contexto, para así atrapar información y proyectarla"*, este es el objetivo primordial del proyecto. Sabemos que cualquier tecnología puede servir para transportar información o para producirla y, en nuestro caso, esto toma especial preponderancia debido a que las utilizamos en el terreno de la comunicación, es decir, que no sólo se trata de consumir tecnologías, sino de apropiarse de ellas para hacerlas parte de los recursos de expresión individuales y grupales. Por lo tanto, en este campo, utilizar las tecnologías es mediar entre culturas, como asevera D. Prieto Castillo (1996), *"es abrir espacios para la búsqueda, el procesamiento y la aplicación de información, a la vez que sirve para el encuentro con otros seres y la apropiación de las posibilidades estéticas y lúdicas que van ligadas a cualquier creación".*

Es importante aclarar que a la mayoría de las personas sordas se les dificulta el acceso a la información a través del Español hablado y escrito, ya que es una lengua aprendida, no adquirida, con todas las dificultades que ello implica.

Para llevar a cabo este proyecto fue necesario, en una primera etapa, conocer las características de los diversos estudios, cursos e información que se presentan en forma virtual en las páginas de Internet de las facultades. A partir de la información recabada, fuimos elaborando el sentido de cada párrafo, seleccionando lo primordial del texto escrito, pensando de qué forma mostrar claramente la información a fin de que ésta sea comprendida. Todos estos pasos fueron realizados con el acompañamiento de personas sordas y la profesora responsable del proyecto. Así, se fueron recreando los textos en LSA y construyendo el mensaje, el cual es practicado en varias ocasiones para luego grabarlo las veces que sean necesarias, hasta lograr una filmación adecuada y aprobada

por nuestros asesores sordos. Luego de esto, contactamos a los responsables de la página web para “colgar” los videos realizados y crear los vínculos de acceso correspondientes.

Logramos con nuestros alumnos crear información y hacer uso de la tecnología como un recurso de expresión, para ello hemos tenido en cuenta no sólo la LSA, sus rasgos no-manuales, la postura del intérprete, sino también la estética, la vestimenta, etc. Disfrutamos mucho durante la ejecución del proyecto, sentimos placer de llevarlo a cabo, ya que es una forma de educarse diferente, de poner en práctica lo aprendido, como también de asimilar otras formas de trasmitir información, aprender de y con el otro.

Por otra parte, como dijimos antes, hubo una fase de preparación previa, en la cual tuvimos que tener en cuenta la terminología específica del tema, debimos adaptar el texto en español, es decir, hacer una especie de guión a señar. Algunos de los alumnos debieron glosar dicho mensaje y necesitaron para filmarse que otro compañero le leyera este guión, otros escuchaban la lectura en español del mensaje a señar y lo hacían directamente, poniendo especial cuidado en que la estructura del texto escrito no influyera en la producción de la LSA, ya que ambas lenguas no comparten la misma estructura gramatical.

Debimos cuidar al máximo la buena expresión en LSA, incluyendo todos los elementos que la conforman, utilizamos un registro formal y neutro, tuvimos en cuenta aspectos técnicos tales como, la ubicación del intérprete y el ángulo de grabación de la cámara, para considerar cuál permitía la mejor visibilidad de todas las señas, el color del vestuario, ya que éste puede tener efectos sobre la imagen que aparezca en la pantalla, etc.

En los canales de televisión de la República de Chile transmiten un noticiero diario con interpretación en lengua de señas. Este sistema se implementó por primera vez en aquel país en la década de los ochenta. Posteriormente fue eliminado hasta que en el año 2002, fue reestablecido a raíz de los reclamos de la población sorda chilena. Esta experiencia aportó una importante información que consideramos en nuestro proyecto, una encuesta a personas sordas llevada a cabo por este país, en la que se rescataron cinco puntos importantes a tener en cuenta por parte de los intérpretes cuando brindan el servicio en los medios de comunicación audiovisuales:

a) utilizar la lengua de señas estándar del país;

b) evitar regionalismos;

c) utilizar correctamente las señas según el contexto;

d) recurrir lo menos posible a la dactilología;

e) utilizar siempre la misma mano en carácter de mano activa. En caso contrario, se provocaría “desconcentración, confusión y contaminación visual del mensaje”.

Mediante este trabajo se proporciona a todos los alumnos de la Tecnicatura una oportunidad de capacitación y práctica única en su género, ya que debo aclarar y destacar que este proyecto no tiene precedentes en el país, seremos la primer Universidad en Argentina en contar con estos videos de intérpretes-alumnos, los cuales brindan no solamente información en LSA, sino que transmiten una cultura y una lengua de una comunidad no siempre tenida en cuenta, y a la cual se le debe respetar su derecho a estudiar, como su derecho de acceso a la información, y citamos, entre los reclamos de las personas Sordas, en el año 1993, la Federación Mundial de Sordos recomendó a la Comunidad Internacional: *"Promover la mejor calidad de los servicios de interpretación y su disponibilidad para toda persona Sorda que lo requiera. Promover el incremento del uso de la Lengua de Señas en los distintos medios de comunicación masiva ...".*

En palabras de López Torrijo (2008), *“hablar de inclusión significa un cambio global de la cultura, de las prácticas de las instituciones y del contexto social en el que se enmarcan, lo que indudablemente requiere el desarrollo de un conjunto de acciones y de estrategias educativas que promuevan un nuevo sistema de creencias, valores y actitudes ante las características diversas de los seres humanos”.*

Asimismo, hallamos interesante de esta manera, la difusión del trabajo que viene realizando la Tecnicatura de Interpretación en Lengua de Señas, esperamos pronto la inclusión de los videos en la web, para que pueda difundirse el trabajo, para que sordos y personas que estudian la lengua de señas se enriquezcan y puedan hacer uso de esta nueva información, como también sumarse a este proyecto en lo que deseen colaborar.

Contar con estos videos en nuestra red virtual es colocar a las personas sordas en igualdad de condiciones con las personas oyentes, respetar su lengua, y contribuir así a forjar una sociedad inclusiva con lugar para todos.

Referencias Bibliográficas

- Burad, Viviana (2009) Intérpretes de lengua de señas en los canales de televisión chilena, recuperado (abril, 2010) de www.culturasorda.eu

- Famularo, Rosana. (1995) La persona con Discapacidad auditiva y el Intérprete en la Administración pública. Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP). Buenos Aires.
- Fundación CNSE para la supresión de las barreras de comunicación. (2008) *Técnicas de interpretación de lengua de signos*. Atig, S.L. España.
- López Torrijo, M. (2008). De la Exclusión a la Inclusión: Políticas y Prácticas de la Universidad Española Respecto a los Alumnos con Déficit Auditivo. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 16 (5). Recuperado [Marzo, 2009] de http://eppa.asu.edu/epaa/v16n5
- Massone, María Ignacia, (1990), *Lengua de Señas Argentina. Diccionario bilingüe*, tomo 1 y tomo 2. Editorial Sopena Argentina, Buenos Aires.
- Massone, María Ignacia; Curiel, Mónica; (1993) *Lengua de Señas Argentina y Comunidad Sorda*, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, Ediciones del G.E.S., N° 2.
- Massone, M. I. y Machado, M. E., (1993) *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Ed. Edicial. Buenos Aires.
- Massone, M.; Curiel, M. (1999). Algunas consideraciones lingüísticas acerca de la LSA. Revista Desde Adentro. Año 1 – N°1. Buenos Aires, Argentina.
- Massone, M. (1999) *La conversación en LSA*. Libros en Red. Buenos Aires. Edicial.
- Massone, M. (2000) Aspectos discursivos y semióticos de la Lengua de Señas Argentina. Santa Fe de Bogotá. El bilingüismo de los sordos. Revista INSOR del Ministerio de Educación Nacional. Volumen 1 Nº 4.
- Mcluhan, Marshall. (1969). *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*, México, Ed. Diana.
- Prieto Castillo, (1996). *Mediación pedagógica de las tecnologías*, Bogotá, ICFES.
- Skliar, Carlos; (1997). *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*, EDIUNC (series manuales)

REPRESENTACIONES Y AMBITOS DE INTERVENCION DE DOCENTES DEL PROFESORADO EN EDUCACION ESPECIAL UNaF

***Alicia Iglesias*[8]; *Hilda Pianola*[9]; *Alicia Calabroni*[10]; *María Romero*[11]**

INTRODUCCION

Según Yuni, J. y Urbano, J. (1999) 1 *"los actores reglan significados, acciones y sentido a su labor cotidiana, al contexto y a su realidad partiendo de las interpretaciones que realizan"*. El paradigma fenomenológico cambia la visión de sujeto deficiente abordado desde una perspectiva atomista para tender a un enfoque holístico. Ello obliga a los profesores a revisar su objeto, sus funciones, estrategias, competencias y capacidades para desempeñarse en variados contextos de situaciones que demandan respuestas adaptadas. Las teorías actuales priorizan la inclusión y la igualdad de derechos y oportunidades de personas con necesidades especiales.

El objetivo de este trabajo fue caracterizar la formación profesional de los graduados del profesorado en Educación Especial de la Facultad de Humanidades (FH), mediante el análisis de los programas del Plan de Estudios vigente y explorar en las representaciones docentes para conocer en qué medida los proyectos pedagógicos áulicos, abordan las teorías actuales y favorecen la incorporación de los graduados en otros ámbitos que no sea el sistema educativo, Moscovici, S. (.1979)2 y asimismo conocer los ámbitos de inserción profesional de los egresados de la carrera.

METODOLOGIA

Mediante la descripción y análisis de 19 programas de asignaturas dictadas en 2006 y 2007, programas de asignaturas dictadas en 2008, utilizando la Guía de Alcalá, M. T. y Núñez, P. (2008)3 se estudiaron las siguientes variables:

---

[8] Especialista en Didáctica y Currículum, Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Formosa.

[29] Especialista en Didáctica y Currículum, Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Formosa.

[30] Magíster en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Formosa.

[31] Profesora en Educación Especial, Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Formosa.

Aspectos curriculares generales: incluye presencia de encabezado con datos de ubicación de la asignatura en el Plan de estudios y posibles relaciones con otras, teniendo presente los principios de secuencia, continuidad e integración.

Aspectos curriculares específicos: Fundamentación: definición del objeto de estudio, teniendo en cuenta los niveles óntico y epistemológico de la práctica de la enseñanza en la Universidad. Objetivos: si son coherentes con el contexto, con el propósito del Plan de estudios y con el perfil del Plan de estudios. Contenidos: si se visualizan criterios relacionados con actualización científica, amplitud y uso de enfoques y autores, transferibilidad al campo de la práctica profesional, etc.

Componentes didáctico-curriculares: Estrategias de enseñanza: referencia a los procesos de aprendizaje de los alumnos que se esperan promover a través de estrategias didácticas concretas: ej. Programa de trabajos prácticos, de laboratorio, taller, seminario, etc. Estrategias de evaluación: referencia a la presentación de criterios y actividades de producción. Recursos metodológicos: Bibliográficos: presentación de bibliografía, su adecuación en términos de actualización, pertinencia, citas acorde a normas APA. Tecnológicos: presentación de otros recursos y sus condiciones de uso: chat, correo electrónico, filmes, etc.

1 Yuni, J. y Urbano, C. 1999, *Investigación Etnográfica e Investigación Acción*, Córdoba. Brujas.

2 Moscovici, S., 1979, *El Psicoanálisis, su Imagen y su Público*. Buenos Aires. Huemul.

3 Alcalá, M. T. y Núñez, P. 2008, Guía para la Descripción y Análisis de la Asignatura de la Especialización en Didáctica y Currículo de la Facultad de Humanidades UNaF.

Simultáneamente se aplicó una encuesta a 52 profesores en Educación Especial, graduados de los Planes de estudios dictados en la FH: el Plan anterior, con vigencia desde 1982 a 1999, de tres años de duración y título de pregrado, y el Plan actual, vigente desde el año 2000, de cuatro años de duración y título de grado universitario. Todos los profesores se hallaban en actividad en el campo laboral público, al momento de ser encuestados. Las variables analizadas fueron:

Adecuación del Plan de estudios a los paradigmas actuales, que enfatizan los principios de inclusión, con la adopción del enfoque de derechos y equiparación de oportunidades.

Si la formación recibida favorece el desempeño profesional en otras esferas, diferentes de la educación formal.

Cambios curriculares que propondría para la formación del profesor en Educación Especial.

RESULTADOS

De la descripción y análisis de 26 programas del Plan de estudios, en la Tabla N°1 se observan los resultados de la variable "aspectos curriculares generales" y sus dimensiones: "encabezado" con los datos de "ubicación de la asignatura en el plan de estudios" y las posibles relaciones verticales y horizontales – "secuencia", "continuidad" e "integración" – con otras asignaturas, analizadas en una muestra de 19 programas de asignaturas dictadas en 2006. El 100% de la muestra analizada indica la "carrera" y la constitución del "equipo docente", un 76% hace referencia al "régimen", un 16% a la "carga horaria", un 26% incorpora los "días de dictado" y un 5% a las "correlativas". En lo que respecta a "relación con otras asignaturas", un 37% tiene en cuenta los principios de "secuencia", "continuidad" e "integración".

En la Tabla N°2 se muestran los resultados de la medición de la variable "aspectos curriculares generales" y sus dimensiones, para una muestra de 7 programas correspondientes a 2008. Un 100% indica la "carrera" y la conformación del "equipo docente", un 86% refiere al "régimen", un 71% a los "días de dictado", un 14% a las "correlativas", poco más de la mitad refiere a "secuencia", "continuidad" e "integración" con otras asignaturas.

En la Tabla N°3 se observan los resultados de la variable "aspectos curriculares específicos" con sus 3 dimensiones aplicados a la misma muestra de programas dictados en 2006. En la "fundamentación" de los programas, definen el "nivel óntico" u objeto de estudio de la materia, más del la ¾ partes de la muestra. En cuanto al "enfoque epistemológico" los porcentajes disminuyen al 68%. En la dimensión "objetivos de la materia" se observa una alta coherencia con respecto a lo "contextual", con los "propósitos del plan de estudios" y el "perfil del egresado". Del mismo modo se observa un porcentaje cercano al 100% en el desarrollo de los "contenidos", abordados desde un "enfoque problematizador" y solo un 5% refiere al "enfoque médico".

En la Tabla N° 4, se analiza la variable "aspectos curriculares específicos" y sus tres dimensiones, de la misma muestra de programas de asignaturas dictadas en 2008. El 100% de la muestra refiere al "nivel óntico" u objeto de estudio de la asignatura. Más de las ¾ partes refieren al "nivel epistemológico" o enfoque desde el cual se analiza el objeto de estudio. En relación a los "objetivos" hay una mediana referencia a lo "contextual", a los "propósitos del plan de estudios" y al "perfil del egresado". Respecto

a los “contenidos”, más de las ¾ partes se ubican en el “enfoque problematizador” y solo un 14% lo hace desde el “enfoque médico” tradicional.

En la Tabla N°5 se describe y analiza la variable “componentes didáctico-curriculares” en sus tres dimensiones, para la misma muestra de programas de 2006. En cuanto a las “estrategias de enseñanza” un 42% incorporan “programas de trabajos prácticos”, un 47% el “aula taller”, un 10% los “seminarios” y un 63% refieren a “otras estrategias”, no se registran trabajos de “laboratorio”. En cuanto a las “estrategias de evaluación”, las ¾ partes de la muestra señalan “criterios” de evaluación y “actividades de producción”. Con respecto a “recursos metodológicos”, sólo se utilizan “otros” (filminas, papelógrafos y pizarrón), en un 26%. No se registra el uso de “chat” ni “correo electrónico”. En cuanto a los “recursos bibliográficos”, se observa un 52% con “bibliografía pertinente y actualizada” y solo un 10% respeta las “normas APA”.

En la Tabla N°6 se analizan “componentes didáctico-curriculares” en sus tres dimensiones, para la misma muestra de programas dictados en 2008. Se observa que un 42% incorpora “programas de trabajos prácticos”, un 28% incorpora el “aula taller” y un 71% “otros” (filminas, papelógrafo y pizarrón). No se observa uso de “laboratorio” ni aplicación de “seminario”. En cuanto a las “estrategias de evaluación” el 100% establece “criterios” y “actividades de producción”. No se registra el uso de “recursos tecnológicos” y solo un 14% utilizan “otros”. La “bibliografía” es actualizada en un 71%, sin embargo desconocen las “normas APA”

Para indagar en las representaciones docentes y ámbitos de inserción profesional, con respecto a la “Adecuación del Plan de Estudios a los paradigmas innovadores” el 56% encuestado del Plan anterior al vigente, manifestó que “se adecua medianamente a los paradigmas actuales ya que falta un régimen de correlativas, mayor profundización disciplinar, didácticas específicas, disciplinas artísticas y nuevas tecnologías”. En cambio el 91% encuestado del Plan vigente manifestó que el mismo “se adecua a los paradigmas actuales, opinan que amplió el campo laboral porque incluye asignaturas artísticas, brinda herramientas y estrategias básicas y articula teoría y práctica”.

Con respecto a “Si la formación profesional posibilita la intervención en otras esferas diferentes de la educación formal” el 61% encuestado del plan anterior sostuvo que “no los prepara para el desempeño en otros ámbitos” y un 39% considera que “los prepara para intervenir en tres ámbitos: a. Salud: centros de rehabilitación en hospitales; b. Educación: penitenciaría y en los cuatro niveles del sistema educativo público y privado y c. Trabajos comunitarios: en talleres protegidos y en escuelas de formación laboral”.

En cambio el 72% encuestado, del Plan vigente, opinó que “la formación recibida les permite intervenir en: a. Educación: en los cuatro niveles del sistema educativo, en trabajo autónomo y rehabilitación; b. Salud; c. Ámbito privado; d. Estimulación temprana y e. Equipos interdisciplinarios.

Con respecto a “Cambios curriculares que propondría para la formación del profesor en Educación Especial” los del Plan anterior propusieron “una teoría y práctica contextualizada y currículum articulado para el título de grado universitario”.

Los del Plan vigente propusieron: “educación integral y teoría y práctica contextualizada desde el comienzo de la carrera”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El complejo proceso de enseñanza-aprendizaje integrado por tres niveles, siempre presentes, aunque no explicitados, condicionan no sólo qué enseñar, sino también cómo enseñar y para qué enseñar. Nos referimos a los niveles ontológico, epistemológico y metodológico. Cada uno presupone al otro y el primero sostiene y da razón de ser a los otros dos. (Sagastizábal, M. de los A. 2006)

Este paradigma tradicionalmente analizado como sustentador de la realidad de la actividad científica, aquí se presenta como sostén paradigmático, no sólo de la investigación sino también del proceso de enseñanza-aprendizaje, como configuradores de la trama docente.

En este marco teórico y teniendo en cuenta la descripción y análisis de los programas, inferimos, que los tres niveles están presentes pero no siempre con total coherencia interna.

Los niveles óntico y epistemológico están considerados en la mayoría de los programas y sustentados en una visión actualizada de la disciplina y basados en un paradigma ecológico integrador y transdiciplinario. Es decir que están guiando las posibilidades de conocimiento y comprensión de lo estudiado, pero no guardan concordancia con lo metodológico, ya que el modelo de producción se basa en la transmisión de los conocimientos, en la mayoría de los casos observados.

Esto se evidencia cuando se analiza con mayor especificidad los recursos didácticos más utilizados, como ser: filminas, papelógrafo y pizarrón, no así el uso del laboratorio o del seminario los que implicarían una mayor participación de los alumnos en la producción del conocimiento.. Un punto de inflexión estaría marcado por la técnica “aula taller” con un porcentaje cercano a la media.

Otro recurso utilizado por la mayoría es el desarrollo de Trabajos Prácticos, pero no se explicitan en forma conjunta, un Programa de Trabajos Prácticos en donde se podría observar los modos de producción del conocimiento científico y la relación de lo teórico con lo práctico

Los objetivos de las asignaturas están elaborados correctamente y permiten instrumentar la acción docente. La elaboración de los mismos contempla el contexto en el que se encuentra inserta la Universidad, como el marco referencial o plan de estudios y el perfil del egresado que se busca. Esta articulación permite conocer las nociones básicas que pretende propiciar un plan de estudios.

En cuanto a la Evaluación, en casi todos los casos observados figuran los criterios que se tendrán en cuenta al momento de evaluar, pero cuando enuncian las actividades de producción científica, no presentan un protocolo de acciones a llevarse a cabo, tanto en trabajos de campo como en la confección de las monografías. Con ello queremos diferenciar ciertas prácticas de acreditación que solamente exigen al estudiante síntesis de cierta información, pues éstas reflejan solamente un pensamiento reproductivo.

En este sentido es necesario que los trabajos de campo o monografías posibiliten la interrelación de toda la información y el trabajo con ciertos problemas concretos: de índole práctica o empírica, sin negar el indispensable valor formativo de los problemas teóricos, como elementos indispensables para la formación del pensamiento autónomo

Los recursos tecnológicos no quedan registrados en los programas como puntos de referencia para la búsqueda bibliográfica o como tarea de profundización de los temas abordados en clase.

Siguiendo esta línea comparativa entre los programas del año 2006 y los del 2008, en los últimos se aprecia una evolución en los planteos ontológicos y epistemológicos, expresados en porcentajes mayores, no así en lo metodológico en donde sigue primando un estilo tradicional en la manera de conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la inserción profesional en otras esferas diferentes de la educación formal los graduados del Plan vigente, consideran que están preparados para intervenir en los cuatro niveles del sistema educativo, en trabajo autónomo y rehabilitación; en salud; en el ámbito privado; estimulación temprana y asimismo integrar equipos interdisciplinarios. Proponen “educación integral y teoría y práctica contextualizada desde el comienzo de la carrera”.

Como vemos, en las representaciones docentes aparecen valores, ideas y prácticas pertenecientes a teorías o ramas del conocimiento que, a veces, aparecen mezcladas y confundidas. De ahí que se hable de "teorías profesadas" y "teorías en uso".

Moscovici distingue cuatro elementos en las representaciones: la información que se relaciona con lo que "yo sé"; la imagen que se relaciona con lo que "veo"; las opiniones con lo que "creo"; las actitudes con lo que "siento".

En consecuencia, pensamos que las representaciones de los docentes están transitando hacia una concepción más holística. Lograrlo implicaría revisar sus prácticas áulicas: sus estrategias y competencias, lo que les permitirá desempeñarse en situaciones concretas y específicas con respuestas adaptadas a las exigencias del momento.

Referencias Bibliográficas

- Alcalá, M.T. y Nuñez; P. (2008) Guia Descripción y Análisis de la Asignatura. Especialización en Didáctica y Currículo F. H. UNaF
- Moscovici, S.(1979) *El Psicoanálisis, su Imagen y su Público*. Huemul Buenos Aires
- Sagastizabal, M. de los A. (2006) *Aprender y Enseñar en Contextos Complejos. Multiculturalidad. Diversidad y Fragmentación*. Noveduc Bs. As. México.
- Yuni, J. ; Urbano, C. (1999) *Investigación Etnografía e Investigación* Acción Brujas Córdoba
- Plan de Estudios de la Carrera Profesorado en Educación Especial Resolución C.S. N°055/2000

ANEXO

TABLA N°1 Descripción y Análisis de los Aspectos Curriculares Generales de una muestra de Programas de Asignaturas del Plan de Estudios del Profesorado en Educación Especial Año 2006

Asignatura Muestra 19 Prog.2006	carrera	régimen	carga horaria	dias de dictado	Docentes			correlativas	relación con con otras asignat.		
					T	Adj	JTP		secuencia-	continuidad-	integración
Frecuencia Absoluta	19	14	3	5	19			1	7	7	7
Frecuencia Relativa %	100	73.68	15.78	26.31	100			5.26	36.84	36.84	36.84

TABLA N°2 Descripción y Análisis de los Aspectos Curriculares Generales de una muestra de Programas de Asignaturas del Plan de Estudios del Profesorado en Educación Especial Año 2008

Asignatura Muestra 7 Prog.2008	carrera	régimen	carga horaria	dias de dictado	Docentes			correlativas	relación con con otras asignat.		
					T	Adj	JTP		secuencia-	continuidad-	integración
Frecuencia Absoluta	7	6	5	5	7			1	4	4	4
Frecuencia Relativa %	100	85.71	71.43	71.43	100			14.29	57.14	57.14	57.14

TABLA N° 3 Descripción y Análisis de los Aspectos Curriculares Específicos de una muestra de Programas de Asignaturas del Plan de Estudios del Profesorado en Educación Especial Año 2006

	Fundamentación		Objetivos			Contenidos	
Asignatura Muestra 19 Prog.2006	Nivel óntico	Nivel epistemologico.	Contexto	Propósitos del Plan de Estudios	Perfil del Plan de Estudios	Enfoque médico	Enfoque problematizador
Frecuencia Absoluta	16	13	16	17	16	1	18
Frecuencia Relativa %	84.21	68.42	84.21	89.47	84.21	5.26	94.74

TABLA N° 4 Descripción y Análisis de los Aspectos Curriculares Específicos de una muestra de Programas de Asignaturas del Plan de Estudios del Profesorado en Educación Especial Año 2008

	Fundamentación		Objetivos			Contenidos	
Asignatura Muestra 7 Prog.2008	Nivel óntico	Nivel epistemologico.	Contexto	Propósitos del Plan de Estudios	Perfil del Plan de Estudios	Enfoque médico	Enfoque problematizador
Frecuencia Absoluta	7	6	4	4	4	1	6
Frecuencia Relativa %	100	85.71	57.14	57.14	57.14	14.28	85.71

TABLA N° 5 Descripción y Análisis de los Componentes Didácticos Curriculares de una muestra de Programas de Asignaturas del Plan de Estudios del Profesorado en Educación Especial Año 2006

Asignatura Muestra	Estrategias de Enseñanza					Estrategias de Evaluación		Rec. Metod.				
19	P.T.P	Lab.	Sem.	Tall.	Otros	Criterios	Act.Prod.	Rec.Tecnol.s			Rec. Bibl.	
Prog.2006								Ch.	e-mail	Otros	Actual.	APA
Frecuencia Absoluta	8	0	2	9	12	15	15	0	0	5	10	2
Frecuencia Relativa %	42.11	0	10.53	47.37	63.16	78.95	78.95	0	0	26.32	52.63	10.53

TABLA N° 6 Descripción y Análisis de los Componentes Didácticos Curriculares de una muestra de Programas de Asignaturas del Plan de Estudios del Profesorado en Educación Especial Año 2008

Asignatura Muestra	Estrategias de Enseñanza					Estrategias de Evaluación		Rec. Metod.				
7	P.T.P	Lab.	Sem.	Tall.	Otros	Criterios	Act.Prod.	Rec.Tecnol.s			Rec. Bibl.	
Prog.2008								Ch.	e-mail	Otros	Actual.	APA
Frecuencia Absoluta	3	0	0	2	5	7	7	0	0	1	5	0
Frecuencia Relativa %	42.86	0	0	28.57	71.43	100	100	0	0	14.29	71.43	0

TABLA N°7: Análisis de las variables d y e, en graduados del Plan anterior y en graduados del Plan vigente

GRADUADOS DEL PLAN ANTERIOR AL VIGENTE					GRADUADOS DEL PLAN VIGENTE			
Variables	Sí	Median.	No	Total	Si	Median.	No	Total
A	17 (41%)	23 (56%)	1 (3%)	41	10 (91%)	1 (9%)	.	11
B	16 (39%)	.	25 (61%)	41	8 (72%)	2 (18%)	1 (9%)	11

UN COMPROMISO HECHO REALIDAD
INTEGRACIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Teresita Dimartino[12]; Patricia López[13]

Objetivo

- Lograr una formación integral e integrada que posibilite la inclusión de los alumnos con NEE en la Escuela Secundaria, vinculando los distintos ámbitos educativos, sociales y el mundo del trabajo a través de aprendizajes socialmente significativos y productivos.

Lugar de aplicación

- Escuelas Secundarias del distrito de Lomas de Zamora, provincia de Buenos Aires, con un total de 121 alumnos integrados, distribuidos en 42 servicios.

Diseño

La inclusión educativa es una de las líneas político-institucionales en el marco de la Ley de Educación Provincial Nº 13.688, en consonancia con la Ley de Educación Nacional Nº 26.206.

La inclusión educativa refiere a dos dimensiones constitutivas: ir a la escuela y aprender. El propósito es incluir con aprendizajes socialmente significativos y productivos.

Trabajar en la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad es reconocer a los jóvenes como sujetos de derecho, generando las condiciones para el ingreso, permanencia y terminalidad en el Nivel.Atendiendo los problemas específicos y disponiendo de propuestas pedagógicas curriculares, acordes a cada sujeto, en un trabajo complementario con la familia, profesionales y el resto de las modalidades.

Es preciso revisar las prácticas de enseñanza escolares construyendo alternativas que respeten las diferencias individuales y hagan habitable la "escuela para todos".

El Proyecto de Integración de un alumno con discapacidad debe contar con "información suficiente, relevante y válida", debe estar contextualizado, con secuencias

---

[12] Vicedirectora de la Escuela de Educación Especial N° 507. Pcia. de Buenos Aires.

[13] Directora la Escuela de Educación Especial N° 507. Pcia. de Buenos Aires.

didácticas y evaluaciones permanentes que permitan ajustes y reformulaciones. Constituye un proceso en el cual participan activamente todos los actores institucionales, equipos directivos, técnicos y de orientación, profesores, preceptores y la familia del alumno.

El **Proyecto de Integración Escolar de jóvenes de la Escuela Nº 507** en Secundaria Superior surge luego de un análisis de la situación actual en la que se encuentra nuestra matrícula con R.M. en Servicios de Educación Secundaria del distrito, a efectos de fundamentar la continuidad de su escolaridad iniciada en Educación Primaria.

Hace 8 años que se inició el **Proyecto de Integración en Educación Secundaria.** En ese recorrido cambiaron programas educativos, los cuales implicaron desafíos sobre la organización del Proyecto y la dinámica del mismo. A pesar de ello se logró con éxito la inclusión de los jóvenes, integrando actualmente cuarenta y dos servicios de Educación Secundaria de gestión estatal – en su mayoría – y algunos de gestión privada.

Los alumnos en condiciones de continuar su escolaridad en Secundaria Superior están incluídos en el Proyecto de Integración desde el 1er. ciclo de Educación Primaria, garantizando, según lo estipula la **Ley de Educación Provincial N°13688**, que todos los alumnos cumplimentarán en forma obligatoria la Educación Secundaria.

Teniendo en cuenta los lineamientos del **Diseño Curricular** y el **perfil de alumnos** que atiende la Escuela Especial Nº 507, siendo éstos, matrícula compartida con los servicios comunes, puntualizamos algunos conceptos necesarios para el desarrollo del Proyecto:

1.- Superar las dificultades de cada educando desde sus potencialidades.

2.- Utilizar sus propias habilidades para la adquisición de nuevos aprendizajes.

3.- Reducir el nivel de información abstracta para lograr que el contenido sea significativo para el alumno.

4.- Aplicar los aprendizajes escolares a su vida cotidiana y futura.

5.- Crear un puente entre el modo de aprender del alumno y el modo de enseñar del profesor, generando espacios de intercambio entre profesor y M.I. (maestro integrador).

6 - Seleccionar las ayudas y apoyos en respuesta a las necesidades de los estudiantes de manera clara y sencilla.

7 - Elaborar el Proyecto Pedagógico Individual, con la participación de todos los actores de la institución y la familia.

8 - Establecer los criterios de evaluación, acreditación, certificación y promoción del alumno.

Para que este proceso se lleve a cabo con éxito es esencial una comunicación fluida entre ambas instituciones, ya que el enfoque conjunto propicia un clima de trabajo en equipo que favorece a los alumnos y a los docentes.

Población:

El **Proyecto de Integración de alumnos de la Escuela Nº 507** en Secundaria surge luego de un análisis de la situación actual, en la que se encuentra nuestra matrícula con R.M. en Servicios de Educación Secundaria del distrito, a efectos de fundamentar la continuidad de su escolaridad iniciada en primero y segundo ciclo de Educación Primaria.

Está destinada a todos los alumnos que terminan el 6º año y se encuentran, previamente el seguimiento y evaluación transdisciplinaria, en condiciones de continuar su trayecto escolar en la secundaria. En este momento, año 2010, contamos con 121 alumnos integrados.

Método:

El concepto de **necesidades educativas especiales,** se refiere a los apoyos o recursos específicos que los niños y jóvenes requieren para transitar los trayectos escolares, que no se encuentran habitualmente disponibles en su propio contexto educativo, surgiendo la idea de atención a la diversidad.

La **atención a la diversidad** se ha convertido en un concepto esencial del quehacer áulico, convirtiendo a la integración en un importante pilar del trabajo cotidiano.

La Integración de alumnos con N.E.E. tiene como gran objetivo el de permitir a los niños y jóvenes transitar el proceso de aprendizaje de acuerdo a sus potencialidades, en los servicios de Educación Común, recibiendo apoyos de servicios de Educación Especial.

Ambos servicios realizan **acuerdos interinstitucionales,** plasmados en los **Proyectos Educativos Institucionales.** Los docentes de las instituciones seleccionarán propuestas pedagógicas para el trabajo anual con el alumno. Estas se organizarán, junto con las estrategias y criterios de evaluación en el **Plan Pedagógico Individual.**

Se trabajará en función de:

- Una formación integral que posibilite la inclusión futura a los distintos ámbitos educativos, sociales y laborales.
- Un proyecto educativo institucional cuyos contenidos a enseñar en cada año y/o Ciclo sean compartidos con las familias, con el propósito de establecer acuerdos y favorecer su participación en torno a la propuesta curricular.

- Los acuerdos interinstitucionales.
- Los acuerdos institución-familia.
- El conocimiento de las expectativas y demandas de la familia respecto a la posible integración de su hijo.
- Los intereses y expectativas del alumno.
- La personalización del Proyecto, teniendo en cuenta al alumno, su contexto escolar y familiar.
- La sistematización de la supervisión de los Proyectos de Integración por parte de Inspectores y Directores involucrados.

Los Equipos técnicos y docentes de las instituciones educativas participantes son los responsables de elaborar el acuerdo pedagógico, con participación del estudiante y su familia al iniciar todo proceso integrador y teniendo en cuenta su proyecto de vida **y las posibilidades futuras de inserción social y laboral.**

En el mismo se determinan:

- Los roles y funciones de cada uno de los profesionales que participan, estableciendo claramente el grado de responsabilidad y compromiso para el cumplimiento del Proyecto de Integración.
- Las estrategias de integración elaboradas según las características individuales y el contexto.
- El monitoreo y seguimiento de la propuesta pedagógica y del Proyecto individual.
- Los criterios establecidos para la evaluación, acreditación, certificación y promoción del alumno, dejando constancia en dicho acuerdo de las decisiones tomadas en Acta Acuerdo con la familia, ya que la certificación de competencias logradas que recibirán serán o no homologable con el Nivel según cada caso en particular.
- La propuesta curricular áulica, los criterios y estrategias de evaluación y acreditación para cada alumno, en función de sus capacidades.
- La promoción se concretará por área y/o por ciclo cuando el alumno acredite los aprendizajes correspondientes. Para la toma de decisiones respecto de la promoción por área, año y/o ciclo, deberá considerarse la etapa evolutiva, intereses y posibilidades del alumno.

Resultados:

Nuestro mejor resultado son los 121 alumnos incluidos en la secundaria en el sistema ordinario, compartiendo el mismo currículo, común y prescripto, con alumnos en 4º, 5º y 6º año.

Alto impacto en la comunidad, instituciones, familia y jóvenes, a los cuales a través de la elaboración de proyectos individuales personalizados, se acompaña en el transito por la escuela secundaria, obteniendo la inclusión pedagógica y social esperada, resaltando de manera efectiva las potencialidades de cada uno de los jóvenes.

El proyecto de integración es y ha sido un instrumento facilitador de este propósito durante el tránsito escolar del alumno con Necesidades Educativas derivadas de la discapacidad en las escuelas de los Niveles de Enseñanza Obligatorios.

Como propuesta educativa, la integración escolar ha podido:

- Garantizar la adquisición de los contenidos curriculares.
- Educar teniendo como horizonte la autonomía progresiva, la independencia y la autodeterminación.
- Ayudar al alumno a construir condiciones de convivencia desarrollando sentido de pertenencia.
- Permitir que el alumno descubra sus propias capacidades reconociendo sus limitaciones.
- Establecer objetivos claros y personalizados a partir de los cuales se determinará la temporalización para el logro de los mismos.
- Favorecer la inserción social y laboral de acuerdo al propio proyecto de vida del alumno en ejercicio de ciudadanía.

Conclusiones

La **Integración escolar del alumno con necesidades educativas especiales** en servicios de Educación Común constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el ámbito de la Educación

La **Integración en Escuela Secundaria** constituye un reto importante, ya que los alumnos atraviesan un período evolutivo con características sumamente peculiares, no obstante ello, los alumnos en condiciones de continuar la escolaridad en Secundaria están incluídos en el Proyecto de Integración desde el 1er. Y 2º ciclo de Educación Primaria, garantizándose su continuidad en el sistema, según lo estipula la nueva **Ley de Educación Provincial N°13688**, que establece que todos los alumnos cumplimentarán en forma obligatoria la Educación Secundaria.

La Integración es un proceso y demanda un trabajo en equipo. Tal afirmación equivale a decir que es progresiva y reviste, por lo tanto, distintos momentos; que es de construcción colectiva en la que todos los equipos intervinientes en la integración se encuentran implicados. Tomando vital importancia la evaluación del alumno integrado que implica tener en cuenta la participación activa del alumno en las propuestas didácticas. Esto significa que se evalúa lo que el alumno efectivamente pueda realizar.

En este sentido la evaluación de los aprendizajes tiene también como objetivo orientar a los profesionales en la toma de decisiones acerca de las propuestas de enseñanza a implementar y de la continuidad en la trayectoria escolar del alumno.

Por lo expuesto hemos podido trabajar en:

- **La resignificación del potencial de aprendizaje de alumno, en función del desarrollo e implementación del Diseño Curricular del nivel en que se encuentra integrado el mismo, logrando nuevos vínculos con la escuela, con el conocimiento, con los maestros y los compañeros.**
- **La promoción de prácticas que fortalecieron el intercambio y el apoyo técnico pedagógico mutuo, atendiendo la dimensión psicológica y social, en particular en estos sujetos de aprendizaje, comprendiendo que el sujeto social lo es también en tanto el otro social lo reconoce y ampara comunitariamente.**
- **La implementación de estrategias de trabajo conjunto que favorecieron la participación activa de las familias, en este proceso.**

"No se alcanza el éxito por casualidad. Lo obtenido es fruto del esfuerzo, de la propia capacidad, pero rara vez se trata de un logro individual. Casi nunca se llega al objetivo en soledad. En el trayecto recorrido y en el que aún falta transitar muchas personas brindan su ayuda, su tiempo, su aliento, su consejo. Si sostenemos una antorcha para que ilumine el camino a otros, no podremos evitar que nuestro camino también se ilumine."

ROL DOCENTE E INCLUSIÓN LABORAL

***Verónica López Torres*[14]; *Graciela Sosa Aspeleiter*[15]; *María Belén Villar*[16]**

Nuestra Institución atiende a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) que requieran prestaciones que no pueden ser dadas por la educación común, los servicios de apoyo a ésta y a la comunidad. Organiza sus espacios y tiempos con la mayor flexibilidad, para ofrecer una gama de servicios educativos que contemplen la diversidad de las necesidades, la variedad de los ámbitos en que se despliega como la intensidad de la acción que deben proponer.

La planificación del taller transición a la vida adulta, considera una adecuada red de servicios de adultos y los apoyos individuales y familiares que detecten las necesidades laborales-sociales y de vida comunitaria de los adultos con discapacidad.

La educación como actividad dinámica, necesita de la renovación como fuente energética para llegar a un futuro cada día mejor, para esto necesita de experiencias innovadoras en su desarrollo.

¿Qué entendemos por experiencias innovadoras? Para innovar es necesario cambiar algo, producir una ruptura con algo que no está funcionando bien. También es necesario que estas experiencias se ajusten a las necesidades y problemáticas de los alumnos, es necesario que la iniciativa les atraiga con actividades placenteras que trasmitan los conocimientos de un modo lúdico o de su interés. Sin olvidar que la experiencia deberá contribuir al cumplimiento de los objetivos generales del currículum.

En nuestro caso el promotor del cambio es una docente que evaluando las fortalezas y debilidades de la propuesta de trabajo de años anteriores, plantea en conjunto con el equipo técnico un trabajo diferente en el aula basado en los intereses de su grupo. En el trabajo directo con los alumnos se obtuvieron beneficios visibles a corto plazo.

Para calificar como innovadora a una iniciativa es necesario que tengan ciertos rasgos:

- **Originalidad**, característica de muchos docentes a la hora de resolver situaciones que se le presentan.

---

[14] Licenciada y Profesora en Educación Especial, Modalidad Integración Escolar. Escuela Especial N° 503, Bahía Blanca, Pcia. de Bs. As.

[15] Licenciada y Profesora en Educación Especial, Modalidad Integración Escolar. Escuela Especial N° 1, General Pico, La Pampa.

[16] Licenciada en Psicopedagogía. Escuela Especial N° 1, General Pico, La Pampa.

- **Especificidad**, se detecta algo que no funciona bien y que sucede ante una situación concreta que requiere una solución adecuada.
- **Autonomía**, dado que el problema debe resolverse con los recursos disponibles, sin esperar a que la dirección resuelva la situación con dotaciones extraordinarias.
- **Investigación**, el docente que ha detectado la necesidad del cambio trata de darle solución.
- **Análisis de la realidad**, la iniciativa tratara de dar respuesta a los problemas que se hayan detectado.

Los objetivos que pueden caracterizar una práctica innovadora son:

- Promover en los educando el sentido de responsabilidad.
- Contribuir a que el/a alumno/a conozca el medio en que se desenvuelve.
- Ayudar a que los jóvenes comprendan el mundo del trabajo.
- Favorecer la autoformación de los alumnos/as.
- Incrementar la vinculación de la institución educativa con la comunidad.

En una experiencia innovadora hay distintos tipos de iniciativa que se pueden emprender, en nuestro proyecto se tomaron en cuenta las generadas por la docente en su trabajo directo con los estudiantes, en las cuales se consideran:

- Cambio de método docente, se pusieron en práctica proyectos interdisciplinares.
- Cambio de prácticas docentes, en donde se fomenta la participación activa del alumno, simulación de situaciones reales, educación para el trabajo.
- Cambio en las actividades, trabajo con otras instituciones, empresas, agrupaciones, entre otras.
- Cambio de espacios, trabajo en la empresa y en otras instituciones.

Nuestros proyectos se adecuan a estas características, por eso los calificamos como innovadores; además se pueden observar mejoras en los estudiantes (aumento de sus competencias y habilidades, facilitación de la inserción laboral, incremento de la autoestima), docentes y técnicos (innovación y mejora en su forma de trabajo), en la institución (interconexión con el entorno social), y en la comunidad educativa (implicación activa de los padres, acercamiento de la escuela a distintas instituciones de la ciudad).

Creemos que estos proyectos pueden ser puestos en práctica en distintos ámbitos de educación, nosotros lo hicimos en educación especial pero pueden ser llevados a cabo en cualquier espacio de educación que se considere necesario cambiar algo para

favorecer el interés y motivación de los estudiantes. Es muy importante mencionar que no es fácil, se necesita mucho trabajo en equipo y tiempo de dedicación.

Principalmente el área que tuvimos en cuenta es la de Formación Laboral, destinada a jóvenes y adultos, tanto la actividad formativa de los distintos talleres, como las propuestas pedagógicas, giran en torno a la transmisión de competencias laborales.

Este proyecto está pensado para responder a algunas de las tantas necesidades que se nos presentan en la tarea cotidiana de formar a los alumnos de nuestra institución, en la adquisición de aquellas habilidades, destrezas y conductas laborales que les permitan acceder al ámbito del trabajo productivo y competitivo de la sociedad actual.

"Planificar el futuro a partir de las personas: La transición por su misma esencia, supone el establecimiento de proyectos de futuro, de proyectos de vida adulta. El elaborar tales proyectos es lo que da sentido a la transición. Sin ellos no hay transición, no hay camino, no hay hacia dónde ir. Además, es importante que se enfatice el protagonismo de las personas que toman las riendas de su vida y que deciden lo que quieren hacer en el futuro, dónde quieren trabajar, vivir o relacionarse." (Martínez, 2003)"Facilitando viejos-nuevos procesos de transición a la vida adulta".

Las propuestas presentadas destacan aprendizajes con componentes funcionales y con posibilidades de aplicación directa en el medio. Así se piensa un cambio en los modelos metodológicos poniendo el énfasis no tanto en la formación de destrezas aisladas sino en el desarrollo de proyectos de actividades en los que se implican diversos niveles de habilidades, con la consiguiente reconversión de áreas curriculares en entornos y con un impacto directo en el medio. Los planteamientos incluyen una variedad en la oferta escolar de programas-actividades que puedan responder a la diversidad de intereses, necesidades y proyectos futuros de los alumnos/as.

Se tuvo en cuenta todas las posibilidades que nos ofrecen la institución y el entorno, para desarrollar las actividades formativas fuera de la escuela, y así poder vincular lo que se hace en la escuela con el medio social y de poder generar así pasantías laborales.

Entre las propuestas presentadas se tiene en cuenta un equilibrio entre la inclusión "aquí y ahora" y "preparar para", un equilibrio entre tener un presente de calidad y trabajar por un futuro con sentido. Es necesario preparar a los jóvenes para una vida autónoma, libre, con perspectivas de inclusión en el mundo adulto. Y para ello es imprescindible orientarlo hacia el mundo del trabajo.

Las pasantías laborales mejoran la calidad educativa al permitir que los alumnos integren contenidos escolares con acciones vividas que conecten lo que aprenden en el aula con el mundo real.

La aplicación de aprendizajes en contextos de la realidad fortalece la adquisición de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales y permite que los jóvenes desarrollen capacidades complejas como: iniciativa, participación, independencia, autonomía, discernimiento, compromiso y responsabilidad.

Este proyecto permitirá familiarizar al alumno con las competencias básicas necesarias para el saber, el saber hacer, el poder hacer y saber vivir, brindándole los conocimientos y experiencias para adquirir las competencias necesarias que lo lleven a transitar por el camino de la inserción laboral y social, promoviendo el sentido de equidad, accesibilidad, actitudes de cooperación y solidaridad en equipos de trabajo; articulando sistema educativo-mundo del trabajo.

Talleres implementados:

Radio:

Este proyecto, tiene la intención de que el alumno adquiera competencias comunicativas, es decir, que utilice el lenguaje como principal medio de comunicación para relacionarse y acceder a otros saberes.

Esta idea se origina como una necesidad de innovar las propuestas del taller Transición a la Vida Adulta, y considerando que nuestros alumnos se desarrollan socialmente rodeados de medios de comunicación; pretendemos por consiguiente, brindar un espacio para que ellos reflejen en su vida escolar lo que reciben de dichos medios.

El proyecto de radio pretende ser una herramienta didáctica para despertar el interés de los alumnos en participar, y que paralelamente desarrollen la oralidad, que se expresen con claridad y amplíen su léxico, ampliando el conocimiento de la realidad y se desenvuelvan con autonomía.

Armado de cajas:

Basándose en las características propias que presenta el grupo, el trabajo en equipo, la distribución de roles y tareas, es que se plantea la presente propuesta; valorando así su capacidad de generar soluciones a ciertas necesidades y utilización de modos propios de organizar una tarea, con la responsabilidad que ello requiere.

Este proyecto tiene un doble propósito, por un lado la incorporación de procedimientos básicos para el armado de las cajas y por otro lado, la motivación de ser un emprendimiento con recompensación económica que se destinará para solventar salidas

grupales acompañadas por docente y/o integrantes del equipo técnico y directivo, a lugares seleccionados por los alumnos .

Ambos proyectos son llevados a cabo fuera del entorno escolar, en el espacio físico de una FM el correspondiente a radio, y en una rotisería el de armado de cajas.

Otros proyectos que se llevan a cabo en el espacio escolar son: Mantenimiento y arreglos generales del hogar, computación, cadetería, cocina.

Para dar cierre a esta ponencia haremos referencia a los siguientes interrogantes:

¿Qué es el trabajo para una persona con NEE?

¿Tiene la familia y su entorno, importancia en la elección de lo que quieren ser?

El trabajo para una persona con NEE es, al igual que para cualquier persona, una ocupación humana, un hacer que motiva y permite el desempeño ocupacional, con movimientos corporales coordinados; motiva, permite la autorrealización y la valoración, entre otras cosas.

En la ocupación humana están implicados tres componentes interrelacionados, que son la volición (voluntad de hacer, motivación por la ocupación); la habituación (proceso por el cual la ocupación es organizada, en patrones o rutinas); y la capacidad de desempeño (habilidades físicas o mentales, que subyacen a un desempeño, ocupación hábil).

La volición siempre es una versión de trabajo, de uno mismo y el mundo. Esta voluntad, motivación, es moldeada a través del intercambios con los otros. (Bruner).

Este intercambio comienza a desarrollar las capacidades personales, como una conciencia activa para llevar a cabo la vida que uno desea vivir.

A medida que el sujeto se desarrolla, nuevas experiencias pueden alterar sus capacidades, evidenciando habilidades personales para tales actividades y capacidades limitadas para otras.

La volición tiene una influencia amplia sobre la vida ocupacional (trabajo), le da forma al modo de ver el mundo, a las oportunidades y desafíos que se presentan.

Siguiendo con lo significativo que es el trabajo para las personas con NEE, es interesante el programa que describe y usa Beatriz Toranzo, en su artículo “Hacia La Empleabilidad” donde pone el acento en el trabajo interrelacionado de la familia, educadores, alumnos, comunidad, que dinámicamente se relacionan como un proceso estructurado de acciones de capacitación que obedecen a criterios y fundamentos teóricos.

Estos se desarrollan en tres contextos distintos y, complementarios que harán su aplicación y evaluación:

1- Contexto de Generación:
2- Contexto de Aprendizaje
3- Contexto de Aplicación

Este orden es muy importante y, permite que se vaya construyendo el adulto/adolescente, como un trabajador comprometido, hacia un trabajador involucrado.

El adolescente/adulto hace, uso de los programas de acuerdo a sus necesidades y posibilidades. A medida que avanza en los programas, sus necesidades van cambiando, y también los programas que se ofrecen.

El ambiente escolar y comunitario, es el escenario dónde se desarrollan los distintos programas:

- Programa para el desarrollo del Potencial Laboral.
- Programa para la Capacitación Laboral.
- Programa para la inserción y orientación Laboral.
- Programa para la Integración Escolar.
- Programa Sociocultural.

Y otros programas que, desarrollan en tres instancias:

1- de entrenamiento Modular Específico; en la escuela, es de ajuste específico se trabaja con el perfil del alumno para el sector laboral del mercado.

2- de entrenamiento Laboral Específico; en la empresa, por convenios de pasantías, dónde el docente funciona como TUTOR, el mismo se enriquece con un Prog. De Orientación Fliar. Y, de Planificación del tiempo libre.

3- Programas de Pasantías Laborales, que se desarrollan en la empresa. Por convenios y, dónde el docente deja de ser TUTOR, para pasar a ser MONITOR, el rol de tutor lo cumple un empleado de la empresa. Y el docente monitorea la tarea del alumno.

Este programa se completa con otro de Orientación Familiar de Planificación del tiempo libre. Y así llegamos al EMPLEO.

Hoy el mundo Laboral ofrece condiciones para integrar a personas con NEE. Hay un marco legal- Decreto 340/92, “Sistema de pasantías”- que establece un Plan de Transformación Educativa impulsado por el Poder Ejecutivo Nacional. Y convoca la participación de las distintas instituciones que actúan dentro de la estructura social de la Nación.

Entre otras cosas se refiere a la necesidad de brindar la posibilidad de que el sistema educativo salga del aula y se proyecte en otros estamentos de la sociedad, respondiendo a los desafíos actuales de permitir una formación que abarque tanto el ámbito educativo como el del trabajo.

El presente decreto facilita y promueve la adopción, de un adecuado ordenamiento normativo para facilitar la implementación de un Régimen de Pasantías.

Esto provoca un cambio de mirada hacia las personas que tienen Necesidades o Capacidades Especiales y, permite entre otras cosas la reflexión y la búsqueda de la capacitación para trabajar integral e inclusivamente.

Por último y contestando a la pregunta, con respecto a si la familia tiene o no incidencia en la elección de lo que "QUIERE SER" esa persona con NEE, la Lic. Blanca Núñez manifiesta que: *"la familia con un miembro con discapacidad, como cualquier otra no es estática, sino una organización abierta que está en un proceso continuo de transformación a través del tiempo. Está sometida en forma constante a demandas de cambios, dentro y fuera de la misma.*

Sin embargo a pesar de los cambios que ha tenido y, sigue teniendo como organización humana; es fundamentalmente el pilar en el proceso de construcción de la autonomía, con acciones autorreguladas, favoreciendo a la psicología competente del niño, adolescente, adulto. Hacia una autorrealización característica de un comportamiento autodeterminado".

El desarrollo que se produce en el proceso de maduración de una persona y que se da, en el seno de una familia, por acumulación de experiencias de vida favorable, tiene lugar siempre y cuando se cuente con un medio favorable.

"Es la familia la que tiene el rol de sostener o acompañar desde el afecto, compartir acontecimientos, sin que esto se convierta en una carga o en una preocupación cotidiana, y menos aún en el límite de la posibilidad de autonomía y libertad del adulto con deficiencia". (Caniza de Páez).

Referencias Bibliográficas

- Capelástegui Pilar (2003) Breve manual para la narración de experiencias innovadoras. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Ignacio Martínez (2003) "Facilitando viejos-nuevos procesos de transición a la vida adulta"

VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA VALORAR LAS HABILIDADES SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL[17]

***Mónica Castilla*[18]; *Benito Parés*[19]**

En esta investigación nos planteamos que una de las problemáticas de la educación especial en el sistema educativo mendocino, es la falta de preparación para insertarse en la sociedad actual de los alumnos con discapacidad que egresan. Estas dificultades se observan, no sólo a partir de las competencias académicas adquiridas en la institución educativa a la que asisten, sino también en dificultades relacionales con su grupo de pares. Esta situación se evidencia, generalmente, tanto en la falta de desarrollo de habilidades sociales para interactuar en la sociedad a la cual pertenecen, como en la calidad de vida que estos alumnos revelan respecto de la educación recibida. Para solucionar esta situación las políticas provinciales ofrecen diferentes programas de intervención, que proponen acciones compensatorias para intentar dar igualdad de oportunidades a estos grupos de alumnos con discapacidad.

Como equipo de investigación trabajamos la temática de las habilidades sociales y calidad de vida, desde el año 2002; en sus comienzos este trabajo implicó a dos proyectos separados e interconectados entre sí. Desde el año 2007 los equipos se fusionaron en un solo proyecto que trabaja ambas temáticas.

Comenzamos con las investigaciones *"Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades sociales en escuelas de sordos" (Castilla y equipo, 2002/2004) y "Estilos de aprendizaje de los docentes de educación Especial como promotores de la calidad de vida de los alumnos con discapacidad" (Parés y equipo, 2002/2004).* Continuamos con las investigaciones sobre "Aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales: diferentes propuestas educativas" (*Castilla y equipo,* 2005-2007) y sobre *"Calidad de Vida en adolescentes con y sin discapacidad" (Parés y equipo, 2005/2007).*

A partir del año 2007 trabajamos sobre "*Habilidades sociales y calidad de vida. Una mirada desde los alumnos de programas educativos compensatorios"* (*Castilla y*

[17] Equipo de investigación: Parés B., Castilla M., Sisti A., Leo V., Manent C., García M., Soler L., Gómez L., Reparaz A., Martínez V., Favier M., Olguín M.CUPEDIPSO- IPDEES – FEEyE- UNCuyo

[18] Doctora. Cupedipso. Ipdees. Feeye. UNCuyo, Mendoza.

[19] Doctor. Cupedipso. Ipdees. Feeye. UNCuyo, Mendoza.

equipo, 2007-2009). Los resultados alcanzados en dichos proyectos y los antecedentes metodológicos encontrados dentro de la línea de investigación "***Habilidades Sociales, Calidad de Vida, Educación y Diversidad",*** nos llevaron a confluir en el actual proyecto, basándonos en los desarrollos teóricos de la psicología cognitivo-conductual; pero esta vez focalizados en los alumnos con discapacidad que concurren a escuelas de educación especial en *Jornada Extendida* o bien *Doble Escolaridad*, para la aplicación de la prueba piloto, con el objeto de validar el CAPC (Castilla y equipo, 2009) en una población de alumnos con discapacidad.

En este proyecto se indaga sobre las habilidades sociales y la calidad de vida que revelan los alumnos de educación especial, de 11 a 18 años, de la provincia de Mendoza, a partir de concurrir a la escuela durante la jornada escolar y en contraturno. Se presenta la validación del instrumento CAPC (Castilla y equipo 2009) al que se le hicieron las adaptaciones correspondientes, junto con las adaptaciones de acceso requeridas para cada discapacidad.

Es con esta motivación que efectuamos diversos procedimientos para su validación en la población objeto de estudio, que presentamos en los siguientes párrafos, aunque todavía se está en proceso de consolidación del instrumento.

Procedimientos utilizados para la adaptación del instrumento

Trabajamos analizando las proposiciones del CAPC, instrumento validado en la investigación anterior (2007-2009). Se discutieron las proposiciones y la pertinencia de mantener las mismas o cambiarlas en relación con las características de la población objeto del presente estudio. Sin embargo el cuestionario en su estructura mantuvo similares características del aplicado en el proyecto anterior.

El cuestionario aplicado en la prueba piloto constó de las siguientes partes:

a) Datos demográficos referidos a la edad, sexo, año y tipo de escolaridad, si trabaja o trabajó, si repitió algún año de escolaridad y cuál, en el caso que sea afirmativa la respuesta.
b) Además se solicitó el completamiento de una frase requiriendo su opinión sobre cómo le va en la escuela (opción cerrada: bien- regular-mal) y por qué cree que le va de ese modo.
c) Luego, se presentaron una serie de frases (A1 a A14) en las que el alumno tenía que marcar su opinión sobre cómo él se percibe en la escuela.

d) Posteriormente indagamos sobre sus motivaciones para concurrir a la escuela en doble turno, con una serie de proposiciones que comienzan con: *A la escuela vengo mañana y tarde para....* (B1 de B10).
e) En ambas partes (A) y (B) tuvieron que marcar con una cruz la opción seleccionada: *De acuerdo o No estoy de acuerdo*.
f) Al finalizar cada una de las partes, debía señalar cuál de estas frases le parece más importante, ordenando la selección desde la de mayor importancia a la de menor importancia. Para completar esta información se capacitó a los encuestadores, para que, en forma secuenciada, solicitaran la identificación de las tres opciones solicitadas.
g) En la tercera parte del instrumento, en primera instancia, debían contestar sobre el tiempo que hace que concurrían a la escuela mañana y tarde. Posteriormente se continuaba indagando con respuestas de opción cerrada sobre el por qué vienen (porque me obligaron, porque quiero, no sé) y si les gusta venir al programa (me gusta mucho, me gusta, me da lo mismo, no me gusta).
h) En la última parte utilizamos un formato de opción abierta a través del completamiento de frases relacionadas con la valoración de concurrir a la escuela mañana y tarde: su opinión de cambio personal, lo que más le gusta o menos le gusta del programa. (Ver Instrumento aplicado en el anexo II)

Siguiendo el procedimiento de discusión y reflexión, realizado en el proyecto anterior y con el objeto de asegurar la validez de contenido y coherencia teórica del instrumento, elaboramos un cuadro en el que se relacionan las proposiciones del instrumento con las dimensiones de calidad de vida que se manifiestan en cada una de ellas y las habilidades sociales que involucran.

En esta primera parte del cuestionario (A1-A14) sólo se hicieron cambios en el orden de las proposiciones y en el estilo de escritura, para hacerlas más comprensibles a los alumnos con discapacidad. Se mantuvieron en la aplicación de la prueba piloto todos los ítems del CAPC.

Cuadro N° 1: Síntesis de relación entre proposiciones, dimensiones de calidad de vida y habilidades sociales.

Codificación de la proposición	Dimensiones de Calidad de vida trabajadas en cada proposición	Proposición del instrumento	HHSS y componentes manifestadas en las proposiciones
A- 1	Desarrollo Personal (Educación/progreso)	*Me interesa mucho terminar la escuela*	Defensa de los derechos Autoconcepto
A- 2	Autodeterminación(decisiones y autodirección)	*Cuando termine la escuela quiero seguir estudiando*	Expectativas Autoconcepto
A -3	Bienestar emocional Autodeterminación (autodirección) Inclusión social	*Soy ordenado*	Auto eficacia Auto concepto Resolver problemas
A- 4	Autodeterminación (autocontrol y elecciones)	*Me gustaría ser ordenado*	Autoconcepto y Resolución de problemas
A- 5	Bienestar emocional Relaciones interpersonales Desarrollo personal	*Los demás están conformes con mi forma de ser*	Emociones y sentimientos Autoconcepto
A- 6	Autodeterminación Bienestar Material	*Prefiero estudiar que trabajar*	Autoconcepto Expectativas
A-7	Inclusión social Relaciones interpersonales	*En la escuela me gusta hacer las tareas con mi compañero*	Resolución de problemas. Cooperar y compartir
A- 8	Bienestar emocional Desarrollo personal	*Me siento bien con mi forma de ser*	Autoconcepto
A- 9	Desarrollo Personal Bienestar Emocional (satisfacción)	*En la escuela he aprendido cosas que me sirven para el futuro*	Expectativas Auto eficacia
A- 10	Inclusión Social Relaciones interpersonales	*Quiero terminar la escuela para que mis padres estén contentos*	Expectativas Percepción del ambiente
A- 11	Relaciones interpersonales Interacción social Autodeterminación	*Me gusta ser capaz de defender mis ideas*	Defensa de derechos. Expresión de opiniones

	Derechos		
A- 12	Relaciones interpersonales Interacción social Autodeterminació n Derechos	*Quiero poder hablar y que me escuchen*	Autoconcepto Expresión de opiniones
A- 13	Relaciones interpersonales Interacción social Autodeterminació n Bienestar emocional	*No quiero enojarme cuando me contradicen*	Autoconcepto Expresión de opiniones
A- 14	Relaciones interpersonales Interacción social Autodeterminació n Bienestar emocional	*Me interesa aprender a decir lo que pienso*	Autoconcepto Expresión de opiniones

Fuente: Informe final 2007-2009**.** Reformulación de las proposiciones del CAPC, en relación con las características crono-lectales y socio-lectales de la población objeto de estudio: adolescentes con discapacidad.

Respecto de la segunda parte del instrumento en la que nos interesó recabar sus motivaciones para concurrir a la escuela mañana y tarde, establecimos las siguientes relaciones entre las proposiciones, las dimensiones de calidad de vida trabajadas en cada proposición y las habilidades sociales manifestadas. Tal como se observa en el cuadro N° 2

Cuadro N°2: Relaciones entre las proposiciones del instrumento, las dimensiones de calidad de vida trabajadas y las habilidades sociales manifestadas por los alumnos cuando explican su motivación para i a la escuela mañana y tarde.

Codificación de la proposición	**Dimensiones de Calidad de vida trabajadas en cada proposición**	**Proposición del instrumento: Vengo a la escuela mañana y tarde para…**	**HHSS y componentes manifestadas en las proposiciones**
B - 1	Desarrollo Personal (progreso, educación)	*...poder terminar la escuela*	Habilidades de Autoconcepto (expectativas, autocontrol y autoeficacia)
B - 2	Inclusión social (ambiente laboral) Desarrollo Personal (actividades	*…aprender a hacer algún trabajo*	Habilidades de Autoconcepto (expectativas, autocontrol y autoeficacia)

	significativas)		
B - 3	Autodeterminación (valores personales y metas)	*...ser mejor persona*	Habilidades relacionadas con las emociones y sentimientos (percepción del ambiente, locus de control, creencias o valores)
B - 4	Bienestar Emocional (felicidad, disminución del estrés, satisfacción)	*...sentirme mejor*	Habilidades relacionadas con las emociones y sentimientos (percepción del ambiente, locus de control, creencias o valores)
B - 5	Bienestar Emocional (felicidad, disminución del estrés, satisfacción)	*...divertirme*	Habilidades de Autoconcepto (expectativas, autocontrol y autoeficacia)
B – 6	Bienestar Físico (salud, tiempo libre, actividades de vida diaria)	*...hacer algún deporte*	Habilidades para cooperar y compartir
B - 7	Relaciones interpersonales (amistades, afectos, interacciones)	*...compartir con los compañeros*	Habilidades para cooperar y compartir
B – 8	Relaciones interpersonales (familia, afectos, interacciones) Autodeterminación (control personal, decisiones, autodirección)	*...que mis padres no me digan nada*	Habilidades de Autoconcepto (expectativas, autocontrol y autoeficacia, locus de control)
B – 9	Desarrollo Personal (actividades significativas, progreso, educación, competencia personal)	*...seguir aprendiendo*	Habilidades de resoluciones de problemas interpersonales (autoeficacia, expectativas)
B – 10	Desarrollo Personal (actividades significativas, progreso, educación, competencia personal)	*...tener un mejor futuro*	Habilidades de Autoconcepto (expectativas, autocontrol y autoeficacia, locus de control)

Fuente: Informe final 2007/2009 Reformulación de las proposiciones del CAPC, en relación con las características crono-lectales y socio-lectales de la población objeto de estudio: adolescentes con discapacidad.

En esta parte del instrumento se eliminó la proposición respecto a ***Vengo a la escuela para cobrar la beca*** ya que, un sondeo preliminar de la población, nos permite asegurar que no existe relación entre la concurrencia a la escuela de Educación Especial en doble escolaridad

y el otorgamiento de becas a través de programas sociales, tanto de la provincia de Mendoza, como del gobierno nacional.

Las preguntas con opciones cerradas se formularon del siguiente modo:

Vine a la escuela mañana y tarde porque… (porque me obligaron, porque quiero, no sé). ***Venir a la escuela mañana y tarde***[20]***…*** (me gusta mucho, me gusta, me da lo mismo, no me gusta), los alumnos debían marcar sólo una opción en cada proposición.

Las proposiciones abiertas con la modalidad del completamiento de frases, quedaron redactadas tal como se observa en el cuadro N°3:

Cuadro N°3: Completamiento de frases con la valoración de la concurrencia a la escuela mañana y tarde

Y***o diría que venir a la escuela mañana y tarde es*** …(bueno o malo) ***porque...***
Desde que vengo a la escuela mañana y tarde mi vida cambió (mucho-poco-nada) porque……....
Lo que más me gusta de venir a la escuela mañana y tarde es……
Lo que menos me gusta de venir a la escuela mañana y tarde es ……………..

Características de los sujetos de la muestra a los que se les aplicó la prueba piloto

Como hemos mencionado en párrafos anteriores las tareas de aplicación de la prueba piloto, fueron obstaculizadas por diversos motivos, entre los que se destacan las dificultades del sistema educativo para la concreción de los programas de doble escolaridad o jornada extendida. No se pudo acceder a los alumnos con discapacidad visual, ya que empezaron las clases en diferentes edificios por problemas edilicios.

Se aplicó la prueba piloto a once alumnos sordos que concurren a un Centro de Educación Secundaria para adultos, con el apoyo de un intérprete en lengua de señas, fueron contestando los ítems y solucionando sus dificultades de comprensión con la ayuda del intérprete. No obstante los alumnos que ingresan a este CENS, vienen en su mayoría de escuelas de sordos con metodología oralista, lo que dificulta sus posibilidades de expresión

[20] Se utilizó el término venir a la escuela mañana y tarde, para que fuera accesible a los alumnos con discapacidad y también por la disparidad de denominaciones que utiliza el sistema educativo para los programas que implican una mayor permanencia de los alumnos en la institución escolar.

en lengua de señas y también se observan dificultades para la comprensión del español en su modalidad hablada.

En nuestro país, y en especial la provincia de Mendoza, se continúa trabajando en la mayoría de las instituciones educativas, con una propuesta oralista desde una perspectiva clínico–terapéutica, es decir, utilizando como canal principal de comunicación, el auditivo. Los niños sordos al ser detectada su sordera, ingresan a la sala de Estimulación Temprana, para aprovechar y estimular su resto auditivo; transitan luego por secciones de jardín de infantes que se dividen de maternal a preparatorio, pasando en ese intervalo desde primera a cuarta sección. Los alumnos que concurren al CENS, han transitado por este camino y al llegar a la educación secundaria, encontramos diferentes posibilidades de situaciones comunicativas, tanto en la comunicación con lengua oral como con la lengua de señas.

Podemos quizás aquí, compartiendo la postura de Marchesi (1987) decir que las personas sordas no adquieren la lengua oral, sino que deben aprenderla a través de situaciones preestablecidas por los adultos, en situaciones ficcionales de uso a través de métodos rígidos que marcan una serie de pasos a seguir, a fin de lograr la incorporación de un vocabulario determinado.

Tanto las modalidades oralistas como las bilingües llevadas a cabo en nuestra provincia no han podido solucionar eficazmente, hasta el momento, las dificultades en lo referente a la lengua escrita entendida como producción y no como copia mecánica de frases o palabras. (Manent, García, 2010)

Hasta el momento, podríamos decir que tanto los modelos orales como los modelos bilingües en nuestra provincia propician el aprendizaje de la lengua oral como nexo y modo de inserción a una sociedad oyente mayoritaria; apuntando en ambos casos al uso de la lengua escrita como forma de alfabetización y contacto con el ámbito social, económico y cultural. Es por ello que entre los alumnos encuestados en la prueba piloto encontramos dos modos de comunicación, lengua oral, lengua de señas, pero con serias dificultades para responder el cuestionario, en forma autónoma, por escrito.

En el caso de los alumnos con discapacidad intelectual, se aplicó el cuestionario a diez alumnos en forma individual, con apoyos para la comprensión de las consignas. Adherimos a la definición que realiza la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual (2002) cuando los define como personas con limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo, que se expresan en las habilidades conceptuales, sociales y de adaptación práctica (Schalock, 2009). Debe existir asociado a

restricciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. Se manifiesta antes de los 18 años.

La propia Asociación considera esencial para poder aplicar esta definición tener en cuenta las siguientes premisas:

1. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en los modos de comunicación y en factores comportamentales.
2. Las limitaciones en habilidades adaptativas se manifiestan en entornos comunitarios típicos para los iguales en edad y reflejan la necesidad de apoyos individualizados.
3. Junto con limitaciones adaptativas específicas existen a menudo capacidades en otras habilidades adaptativas u otras capacidades personales.
4. Si se ofrecen los apoyos apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental mejorará generalmente.(Verdugo Alonso, 1998 en Martínez, V., 2010)

A partir de la implementación sistemática de los Proyectos de Integración y Retención escolar en la provincia de Mendoza, las Escuelas Especiales brindan apoyo a las escuelas comunes, para que los alumnos sean retenidos en el sistema educativo común. Además sólo se otorga[21] la certificación de discapacidad, para entrar a las escuelas especiales a los alumnos con serias dificultades en el aprendizaje. Por ello hemos advertido un cambio sustancial en la matrícula de las escuelas especiales, ya que sus alumnos presentan serias dificultades y tienen menores posibilidades de expresar sus vivencias y emociones, así como también argumentar de manera escrita sobre las mismas. Por otro lado, son escasas las acciones de los docentes para fomentar en sus alumnos la expresión escrita a efectos de expresar sus emociones y sentimientos en la escuela.

Teniendo en cuenta las características mencionadas, la aplicación del instrumento se llevó a cabo en forma individualizada y con apoyos para la comprensión de las consignas. Aún así, se observaron dificultades a la hora de contestar el instrumento por escrito. De esta realidad y del análisis estadístico de los resultados de la prueba piloto, como equipo hemos llegado a un primer acuerdo en cuanto a que el registro de la toma,

---

[21] Con anterioridad a esta decisión, muchos alumnos con discapacidad social, eran atendidos por las escuelas de Educación Especial, aún sin tener éstos discapacidad intelectual, sin tener en su mayoría una disminución en sus habilidades cognitivas.

se realice solicitando las respuestas abiertas en forma oral, las que serán registradas a partir de grabaciones y/o filmaciones para luego ser transcriptas al formulario o bien directamente se solicitarán las respuestas en forma oral, con la transcripción de la oralidad de los alumnos por parte del encuestador, en el momento de la toma.

Cálculos estadísticos para la validación del instrumento

En primer lugar procedimos a aplicar cálculos de correlación a través del paquete informático SSPS15, analizando en primer lugar los valores que arroja el coeficiente de Cronbach.

A partir de la aplicación de los primeros cálculos estadísticos, que indicaron valores de escasa fiabilidad, procedimos a realizar otras pruebas estadísticas, para calcular el índice de discriminación u homogeneidad de cada una de las proposiciones. Este índice es definido por los autores (Lozano, Fuente Solana, 2009) como la correlación entre la puntuación obtenida en el ítem y la obtenida en el test. Este cálculo permite estudiar el índice de discriminación entre los ítems, debiéndose eliminar aquellos que tengan una puntuación inferior a 0,20.

En esta instancia de adaptación y validación del instrumento para ser aplicado a alumnos con discapacidad reiteramos el cálculo estadístico eliminando los ítems, que han obtenido un índice de discriminación con una puntuación menor a 0,10. Para ello se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach y la correlación con el total de los elementos, tal como se presenta en el siguiente cuadro, utilizando para el cálculo sólo 12 proposiciones de las 24 iniciales.

Cuadro 4. Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	21	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	21	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

El coeficiente de Cronbach, tiene gran utilidad porque puede ser aplicado en una sola toma del instrumento y es confiable en tanto y en cuanto el índice supere, el 0.5. De acuerdo con el análisis que presentamos en los cuadros siguientes, el índice de Alfa de Cronbach, eliminando los ítems que no tienen suficiente discriminación, es α= ,644, lo que lo convierte en un instrumento con confiable, tal como presentamos en el cuadro 5.

Cuadro 5: Estadísticos de fiabilidad de la prueba piloto (2010)

Alfa de Cronbach	N de elementos
,644	12

En relación con las preguntas cualitativas, cuando responden sobre sus motivaciones para concurrir a la escuela durante todo el día, el 57,1% de los mismos responden *porque quiero*, mientras que el 28,6% manifiesta *porque lo obligaron,* tal como observamos en el siguiente cuadro:

Cuadro 6. Motivaciones para concurrir a la escuela mañana y tarde

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Porque me obligaron	6	28,6	28,6
	Porque quiero	12	57,1	85,7
	No sé	3	14,3	100,0
	Total	21	100,0	

Cuando se los interroga sobre su opinión respecto del placer de venir a la escuela mañana y tarde, la mayoría, es decir el 71,4%, manifiesta que *me gusta y me gusta mucho,* en tanto sólo el 19% manifiesta que *le da lo mismo*, tal como presentamos en el cuadro 7:

Cuadro 7 : Placer respecto del venir a la escuela Mañana y Tarde

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Me gusta mucho	6	28,6	28,6
	Me gusta	9	42,9	71,4
	Me da lo mismo	4	19,0	90,5
	No me gusta	2	9,5	100,0
	Total	21	100,0	

Apreciaciones respecto de las proposiciones cualitativas del instrumento aplicado en la prueba piloto.

Tal como presentamos en los párrafos precedentes, se utilizó el completamiento de frases, en primer lugar requiriendo su opinión sobre cómo le va en la escuela. Aquí debían marcar las siguientes opciones: bien- regular-mal, y además explayarse por qué cree que le va de ese modo.

Cuadro 8: Síntesis entre la opinión de su estar en la escuela y la argumentación discursiva.

Nro.	Me siento (bien, regular, mal)	Porque……
1 (S)	Regular	Muy dificil estudio
2 (S)	Bien	Me siento bien en la escuela con los compañeros y para pasar de grado
3 (S)	Regular	…………
4 (S)	Regular	Estudiar
5 (S)	bien	Escuela Provólo de panadería de Lujan de Cuyo
6 (S)	Regular	Porque muy dificil estudio
7 (S)	Bien	Yo estudiar mucho bien a veces dificil
8 (S)	Regular	Estoy cansado
9 (S)	Regular	Me siento aburrido y me da un poco de sueño
10 (S)	Regular	El escuela igual no como otra el escuela
11(S)	Bien	Yo estudie para pasar de año con buena nota y ando bien y responsabilidad.
12 (DI)	Bien	Bien
13 (DI)	Bien	Todo
14 (DI)	Bien	Porque agolastareas
15 (DI)	bien	Por que algo tarea
16 (DI)	bien	Porque ago latarea
17 (DI)	Mal	Si
18 (DI)	Bien	Si
19 (DI)	vien	Megusta
20 (DI)	Bien	Si
21 (DI)	Bien	Si

Fuente: Base de datos cualitativos

Del cuadro precedente podemos afirmar que la mayoría de los alumnos percibe que le va bien en la escuela. Observamos en la escritura de la argumentación del por qué, dificultades discursivas en la producción escrita, que se manifiestan en la hipo-segmentación de palabras y en frases con errores gramaticales y sintácticos. Si bien no es objeto de esta investigación el nivel de producción escrita, es significativa la dificultad de algunos de los alumnos para producir un mensaje que exprese la argumentación de sus vivencias. Es relevante que sólo uno de los alumnos manifiesta sentirse bien con los compañeros de la escuela.

Tal como explicitáramos en párrafos precedentes, en la última parte del instrumento utilizamos un formato de opción abierta a través del completamiento de frases relacionadas con la valoración de concurrir a la escuela mañana y tarde: su opinión de cambio personal, lo que más le gusta o menos le gusta del programa, que presentamos en el cuadro 9.

Cuadro 9: Síntesis entre sus opiniones sobre la escuela y la argumentación discursiva.

Nro	Yo diría que venir a la escuela mañana y tarde es (bueno o malo) porque…	Desde que vengo a la escuela mañana y tarde mi vida cambió: mucho, poco , nada, porque …	Lo que más me gusta de venir a la escuela mañana y tarde	Lo que menos me gusta de venir a la escuela mañana y tarde
1 (S)	bueno, porque estudio	nada	amigos	Sistema de Información Contable
2 (S)	bueno, porque me gustó aprender a estudiar y aprender todas las materias para pasar de grado	mucho, porque se sentía bien todo mi cuerpo	conversar con las mujeres y los hombres	no pelearme con algunos hombres
3 (S)	bueno, porque quiero	mucho	me gusta	lengua
4 (S)	bueno, porque escuela me gusta	nada	compañeros	S.I.C
5 (S)	bueno, porque la escuela son: estudiar, leer, pensar y escribir.	mucho, porque yo estudian el cuaderno lengua y matemática.	la escuela escribí en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales	Tarde escribí el cuaderno Inglés, Derecho, lengua, Matemática y Historia.
6 (S)	bueno, porque mucho estudio	nada porque normal	mucho amigo/a y me gusta Lengua y Matemática	no me gusta la profesora de Inglés
7 (S)	BUENO, PORQUE QUIERE SI ESTUDIAR APRENIENDO MUCHO	MUCHO, QUIERE SI APRENIENDO MÁS	QUIERE SI HABLANDO CON MI COMPAÑERAS Y MI AMIGAS	NO ME GUSTA PROF INGLÉS
8 (S)	bueno, porque seguir apredir estudiar	poco, porque estudiar y divertirme	me gusta estudiarte y mis compañeros	menos dificir ciencias naturales
9 (S)	bueno porque me gusta aprender mucho más y estudiar mucho	nada, porque siempre vengo en la escuela mañana y a la tarde.	que me gusta más Matemática. Me gusta salir con mis compañeros.	no me gusta llegar tarde.
10 (S)	bueno, porque yo mucho estudia	mucho, porque yo todos dia para mucho estudio el escuela	Matemática, oyite	yo mucho estudia el escuela.
11(S)	bueno, porque me enseña alguna materia y me gusta	mucho, porque me siento bien y un día normal y tengo	la profesora que me den temas y estoy muy contento y	estudiar

	venir todos los días	mucho amigos/as a mi me encanta conversar con los compañeros	comprar con los amigos	
12 (DI)	MALO, PORQUE NO ME GUSTA	MUCHO PORQUE NO ME GUSTA	NOLEY	---------------------------------------
13 (DI)	bueno porque apreno (aprendo)	mucho porque aprendí y aprendí a portarme bien.	apreder (aprender)	---------------------------------------
14 (DI)	bueno, porque me justa lo que ase	mucho porque apredi (aprendí)	asedepote (hacer deporte)	---------------------------------------
15 (DI)	bueno porque me gusta lo que algo	mucho porque me enseña	deportes	---------------------------------------
16 (DI)	bueno porque meguta lo que ago	mucho, porque me ensenan (enseñan)	deporto	---------------------------------------
17 (DI)	malo porque si	Nada s	jugar	Estudiar
18 (DI)	bueno porque si	poco porque si	deporte	---------------------------------------
19 (DI)	BUENO porque APRENDO	MUCHO porque SI	APRENDER	PLASTICA
20 (DI)	MALO porque SI	POCO porque SI	JUGAR	---------------------------------------
21 (DI)	BUENO porque SI	MUCHO porque SI	TODO	NADA

Fuente: Base de datos cualitativos

En relación con su valoración de la escuela, la mayoría de los alumnos consideran que ir a la mañana y a la tarde a la escuela es bueno porque en la escuela se aprende, se piensa y se estudia. Respecto de la percepción de cambios en su vida a partir de venir a la escuela, más de la mitad de los alumnos reconocen que cambió mucho, sólo cinco alumnos manifiestan que nada. En algunos casos aparecen dificultades en la expresión escrita de la argumentación discursiva sobre el por qué perciben los cambios. La mayoría lo relaciona con los aprendizajes y sólo dos alumnos lo relacionan con el encuentro con amigos y compañeros.

Cuando contestan sobre lo que más le gusta de la escuela se reparten las opciones mayoritariamente en el placer de compartir con los compañeros, conversar, jugar, hacer deportes, y en menor cantidad mencionan algunas asignaturas que les gustan. Cuando se

les interroga sobre lo que menos le gusta, refieren que lo que menos les gusta es estudiar y mencionan algunas materias.

Conclusiones

Una vez tomado el instrumento en la prueba piloto, teniendo en cuenta los resultados obtenidos a través de los cálculos estadísticos realizados y considerando la reflexión sobre las condiciones de aplicación del instrumento, hemos acordado algunos cambios respecto de la estructura del mismo y sobre las condiciones de aplicación, que detallamos en los párrafos siguientes:

a) Estructura de las proposiciones: se incluyen en el instrumento final sólo las proposiciones A y B que permiten obtener el coeficiente alfa de α=,644.
b) Se desdobla una de las proposiciones, quedando una referida a prefiero estudiar en la escuela y otra a prefiero trabajar.
c) Cantidad de opciones de respuesta, en virtud de los índices de discriminación y homogeneidad. Se adopta una escala de cuatro opciones: *mucho, poco, nada, no sé.*
d) Se mantiene el completamiento de frases con formato abierto: en estas frases el encuestador grabará o transcribirá las respuestas orales que da el alumno. En el caso de las personas sordas, considerando las dificultades que presentan con la lengua escrita, se aplicará en forma oral con un intérprete en LS, que será filmada y luego desgrabada.
e) Se suprime la indagación sobre cuál de las de las proposiciones consideran más importantes.

Evidentemente nuestros alumnos del sistema educativo especial, a pesar de estar cursando la escolaridad secundaria o de nivel medio, tienen una alta dificultad para volcar su pensamiento a través de su producción escrita. El desafío es encontrar estrategias metodológicas que nos permitan la indagación de nuestro objeto de estudio a través de la argumentación en forma oral. Esperamos con esta investigación poder aportar elementos que sean útiles para que los docentes puedan reflexionar sobre las estrategias didáctico-metodológicas para que sus alumnos con discapacidad puedan desarrollar y expresar conceptos sobre sí mismo y sobre sus sentires con los demás, en la institución y en la sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Castilla, M, y equipo, (2004) *Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades sociales en escuelas de sordos*, Informe de investigación, (inédito) Mendoza: FEEyE-UNCuyo
- Castilla y equipo, (2007) *Aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales: diferentes propuestas educativas,* Informe de investigación, (inédito) Mendoza: FEEyE-UNCuyo
- Castilla y equipo (2009).*Habilidades sociales y calidad de vida. Una mirada desde los alumnos de programas educativos compensatorios*, Informe de investigación, (inédito) Mendoza: FEEyE-UNCuyo
- Lozano, Fuente Solana, (2009) *Diseño y validación de cuestionarios* en Pantoja, A.(2009) Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. Madrid: Editorial EOS
- Luckasson R, y otros, (2002) *Retardo Mental: definición, clasificación y sistemas de apoyos,* (Traducción Verdugo, M., Jenaro, C., Madrid: Alianza Editorial, 2004).
- Manent, M., García, M. (2010) *Educación de las personas sordas*, Informe de avance, (inédito) Mendoza: FEEyE-UNCuyo
- Marchesi (1987) El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas. Madrid: Alianza Editorial, *1987*.
- Martínez, V. (2010) *Conceptualización de la discapacidad intelectual - Caracterización de las funciones cognitiva*s**.** Informe de avance, (inédito) Mendoza: FEEyE-UNCuyo
- Parés y equipo, (2004) *Estilos de aprendizaje de los docentes de educación Especial como promotores de la calidad de vida de los alumnos con discapacidad*, Informe de investigación, (inédito) Mendoza: FEEyE-UNCuyo
- Parés y equipo, (2007). *Calidad de Vida en adolescentes con y sin discapacidad*, Informe de investigación, (inédito) Mendoza: FEEyE-UNCuyo
- Schalock, R. (2009) *La nueva definición de discapacidad intelectual, los apoyos individuales y los resultados personales*, en Verdugo Alonso, M, Nieto Sánchez, T, Jordán de Urríes Vega, B, Crespo Cuadrado, M, *Mejorando resultados personales para una vida de calidad*, Salamanca: Amarú

REPRESENTACIONES EDUCATIVO/LABORALES EN ESTUDIANTES AVANZADOS DEL NIVEL SUPERIOR: CLAVES EN EL TRAYECTO HACIA EL TRABAJO

***Luis Quero*[22]; *Silvia Busquets*[23]**

El presente trabajo se enmarca en lineamientos de la educación intercultural, iniciada desde años atrás, buscando descubrir las representaciones educativo-laborales en actores de instituciones educativas formales y no formales, de dos universos juveniles particularmente diferenciados. Investiga la valoración atribuida al pensamiento divergente, como vía de acceso a la creatividad necesaria para enriquecer escenarios tecnológicos de descubrimiento, ante la irrenunciable estandarización de la verificación lógica, que necesita el ámbito productivo. Se busca identificar la importancia asignada al desarrollo de la creatividad por su incidencia en el trabajo y la posibilidad de superación de las brechas educativas.

La educación formal está representada, por jóvenes que asisten a instituciones de educación superior y en esta ponencia se advierten las representaciones educativo / laborales que poseen sobre creatividad, innovación y motivación en jóvenes con estudios avanzados en educación especial y que se preparan para ingresar al mundo del trabajo. La dimensión de la educación no formal, se conforma por jóvenes que asisten a un centro profesional para capacitarse en diversos oficios, la institución lleva a cabo procesos de integración de estudiantes con discapacidad. En el presente trabajo se advierte la tensión entre los discursos sobre las atribuciones que los jóvenes le otorgan a los valores de la creatividad, motivación e innovación como plus educativo / laboral, que más allá del trayecto educativo optado, ellos desean lo mismo: trabajar a corto plazo.

[22] Médico. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Jujuy
[23] Licenciada en Fonoaudiología. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Jujuy

Pulleiro conceptúa al trabajo como un elemento constitutivo de lo humano, lo concibe como un proceso creador y como condición de la existencia del hombre, más allá de las formas de una sociedad. Designa el autor al trabajo, *"como una necesidad material, inserto en ciertas relaciones sociales de producción, históricamente determinado*" (Pulleiro, 2009).

Desde esta perspectiva la idea de división de trabajos intelectuales y manuales descriptos por Bourdieu, se pone en el tapete por cuanto las voces recogidas en los distintos ámbitos, requieren de los enfoques que describe el sociólogo para comprender los distintos posicionamientos.

Indagados los estudiantes que ingresan a la carrera de educación especial, se puede advertir que en su mayoría tienen alguna experiencia laboral en una amplia gama de actividades: ya sea como empleados de comercio, promotores, vendedores ambulantes, peones de taxi, secretaría contable, empleadas domésticas, niñeras o empleados de call center, entre otros; también llama la atención que la mayor parte de ellos realizaron en primer lugar otros estudios en circuitos de educación no formal, con frecuencia en oficios tales como: panaderos, computación, danzas tradicionales, reparador de celulares, atención al cliente, corte y confección, reparador de televisores, baby sitter, administración y organización de microempresas, peluquería, por mencionar algunos de los relevados.

Bourdieu define el *habitus* como "*el sistema de disposiciones duraderas y adquirido por un individuo en el curso de las diferentes pases de socialización".* Philippe Corcuff, en los tratados de *Aspectos desconocidos de la Psicología de Pierre Bourdieu (1930-2002)***,** se refiere a las diferencias entre *habitus de clase y los habitus individuales*, aclarando que el sociólogo al respecto tiene en consideración a "(…) *las personas que participan en un mismo grupo social, tienen probabilidades de hacer una serie de experiencias comunes, pero el principio de las diferencias entre los habitus reside en la singularidad de las trayectorias sociales, a las cuales corresponden una serie de determinaciones cronológicamente ordenadas e irreductibles las unas a las otras: el habitus (...) realiza una integración única"* (Corcuff, 2003).

Ciñe el autor, hablando de Bourdieu, un concepto que aporta a lo ya conocido, diciendo: *"Es por lo tanto posible, en el trabajo individual, transformar los obstáculos en fuentes y apoyarse en los límites de un enfoque para abrir pistas, a otros tipos de problematización".* Ahora bien, resultan interesantes los decires relevados de los

estudiantes avanzados de la carrera, y en la actualidad expresan, cuando se les pregunta por el lugar que ocupa la creatividad en esa formación, con las siguientes voces:

- *Creativos somos todos, por eso estamos aquí.*
- *La ciencia es lo que te hace creativo.*
- *La lectura, el razonamiento, el estudio, uno va conociendo cada vez más.*
- *Uno se da cuenta que no sabe nada, pero con eso poco…hace maravillas.*
- *Enseñar…es crear.*
- *Cuando creamos, pasamos de un estado inferior a otro superior.*

Es evidente que existe un trabajo individual en los estudiantes del profesorado; ellos reconocen haberse abierto pistas. Son ellos los que al decir de Agustín de la Herrán, "cultivan el conocimiento". Otros miembros de la comunidad del profesorado, también al preguntarles sobre las concepciones de creatividad y las relaciones posibles entre motivación e innovación, realizan diversos planteos que apuntan a las alternativas de formación que brindan a sus estudiantes. Precisamente, los docentes de la carrera del Profesorado de Educación Especial, se refiere a la educación como el campo de las "ciencias" que permite el pensamiento abstracto, el generador de la creatividad. Desde sus perspectivas, apuestan a los beneficios de la lectura, de los estudios, en definitiva de la apropiación de los conocimientos, asegurando que son los que promueven la creatividad.

Al referirse a estos temas, los integrantes de los universos indagados destacan una amplia gama de conceptos propuestos en su actividad docente, que implican competencias generales basadas en estrategias pedagógicas, pero por lo general en lo relevado, esto no alcanza una significación importante entre los jóvenes educandos. Al respecto, ellos manifiestan:

- *El profesorado siempre sigue la misma estructura, los profesores brindan sus cátedras, pero yo que recursé algunas, dan las mismas copias, año tras año.*
- *A la hora de realizar las planificaciones, debemos buscar y re buscar el material didáctico, no nos propiciaron las estrategias, sólo hay que hacerlo y listo…*
- *Nos falta estrategias para desarrollar la creatividad, las materias son teóricas, todo se limita a cumplir exigencias del profesor, hay poca realidad al intervenir en el campo laboral.*
- *Si me propician autonomía, soy creativo, si no, no.*

Bourdieu no niega las dimensiones concientes, intencionales y voluntarias de acción, pero dice que son realidades secundarias; explica los procesos sociales a través de la noción de habitus, aporta que hay una parte no conciente y que el individuo interioriza en el transcurso de su socialización, en este caso es el profesorado, y que lo lleva a percibir, pensar y actuar de una cierta manera. Interpretando al estudiante que se manifiesta creador por un lado, pero sin la contribución plena de su profesorado, Bourdieu señala al respecto, que esto es como *"la orquestación sin director de orquesta",* es decir prácticas *"colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta"* (Bourdieu, 1980).

El habitus se convierte en portador de un formidable desafío: pensar lo colectivo y lo singular, al decir del sociólogo, lo colectivo dentro de lo singular, a través de un singular colectivo, un ensamblaje singular de piezas colectivas. Si se piensa desde esta pendiente teórica, cada estudiante refleja una singularidad hecha de colectivos, de alguna manera el habitus es una individualización, cada vez irreductible, de esquemas colectivos; están hechos de experiencias colectivas, pero la suma de esas experiencias y su orden los hacen singulares y únicos, que reflejan, cuando se los indaga por su inserción al mundo del trabajo, y dicen:

- *Crearía mi propia fuente laboral.*
- *Voy uniendo las teorías con las herramientas que tengo, para desarrollar las capacidades de mis alumnos, cuando trabaje.*
- *Mi capacidad creadora es la que me va a generar mis ingresos económicos y me va a permitir entrar al mundo laboral.*
- *En el mundo laboral, podemos aplicar la capacidad creadora. Ahora piden competencias pero el profesorado nos debe la capacitación y el tener más contacto con la realidad escolar.*

Dentro de lo relevado, también se advierte en los estudiantes el reclamo por mejorar la capacidad de análisis para la resolución de problemas, las estrategias para fomentar la creatividad y la enseñanza del uso y manejo de tecnología comunicacional o informática y los procesos innovadores en general. Muchas de estas competencias son *"(...) la cara crítica de la actitud integrativa de los jóvenes; al relevar exclusivamente un campo de las capacidades necesarias para integrarse adecuadamente al mundo del trabajo (lo actitudinal), sus posibilidades pueden verse fuertemente restringidas, frustrando, en el corto plazo los sueños y expectativas que sostiene su permanencia en el sistema educacional y el conjunto de valores ya destacados"* (Sepúlveda, 2004, pág. 73). Es

evidente que estar próximo a completar estudios de nivel superior, no les asegura de ninguna manera, el acceso a un trabajo, sin importar la distinción de las remuneraciones a las que se aspiran.

Muchos de los estudiantes indagados hacen mención en sus manifestaciones que innovar es usar la creatividad, "Todos somos creativos, pero sólo algunos innovadores", con este pensamiento se explica la realidad social que viven, apuntan a pensar que con mayores innovaciones cambiarían los "hechos del mundo", configurando una visión cósmica. Se refieren como fuente de su propia motivación el haber construido saberes, desarrollado habilidades y afianzado su formación. Sus talentos, inventiva, creatividad y capacidad innovadora se han hecho evidentes a medida que cobraron seguridad en su desempeño. Atribuyen también a la apropiación de las "ciencias", para alcanzar un pensamiento más complejo y abstracto, atribuyéndole un valor acreditante a su propia creatividad.

A partir de la construcción de sus saberes, algunos se perfilan como personas más críticas que los jóvenes sin estudio y relacionan la concepción de creatividad, con el sentimiento de libertad y autonomía. Incluyen la idea de "anticipación", más allá de la que posee el ser humano y lo vinculan con la posibilidad de ser "auténticos", como valor agregado que diferencia y deja huellas.

Esto se observó en estudiantes avanzados del nivel superior, principalmente en el área de la Educación Especial. Estos jóvenes sostienen que el pensamiento reflexivo les permitiría elaborar proyectos complejos; varios apuntan a la creatividad como una necesidad del futuro, cuando se refieren a su inserción laboral. Afirman que han desarrollado competencias del pensamiento lógico, tales como los abordajes matemáticos y otras referidas a la comunicación, valoran la capacidad para leer y escribir y reconocen sus competencias mejoradas para la redacción y la expresión oral, entre otras.

El posicionamiento del otro universo de estudio, el de la educación no formal, refiere a las nociones de creatividad, motivaciones e innovaciones posibles y anheladas para su inserción laboral, desde otra perspectiva. Los instructores de los diversos cursos de capacitación señalan que todo está inventado, sólo resta que funcione, sin dejar mucho lugar para la iniciativa personal. La motivación de enseñar es principalmente incentivar a los jóvenes, pero de manera pragmática, sin mucha escritura, sin cálculos complejos; hacen referencia a "usar" elementos cotidianos para producir alguno nuevo. El sentido de "innovación" se ciñe a la idea de "ingresos" monetarios; expresan que cuando se

mejora lo que está hecho es innovador, sin embargo cuando se hace algo de casi "nada", se es creador. Valoran de manera diferencial los conocimientos "superiores", los de educación superior y aseguran que son éstos los que permiten innovar genuinamente, los vinculan con la práctica y la experiencia, que en suma proporciona lo conocido como "progreso".

Hasta acá se trata de comprender dos discursos pertinentes sobre las representaciones que poseen los jóvenes estudiantes de una carrera de educación superior y otros del ámbito de la educación formal, sobre la creatividad y su posible impacto en el mundo del trabajo. Para ello nuevamente se apela a los aportes de Bourdieu, quien puntualiza que para entender la estructura y función de los procesos pedagógicos, sean los familiares y también los de las instituciones educativas, es necesario recurrir al análisis de la génesis de los habitus. Afirma que el sistema de enseñanza tradicional logra producir la ilusión de que su acción de inculcación es enteramente responsable de la producción del habitus culto y que su eficiencia diferencial se debe a las aptitudes innatas de los que la reciben, por lo tanto, es independiente de todas las determinaciones de clase.

Sin embargo, la escuela tiene por función confirmar y reforzar un habitus de clase que, por estar constituido fuera de la escuela, está en la base de todas las adquisiciones escolares. De este modo, contribuye de una manera irremplazable a perpetuar la estructura de las relaciones de clase y, al mismo tiempo, a legitimar disimulando el hecho de que las jerarquías escolares que produce reproducen las jerarquías sociales, génesis de los principios diferenciadores de los trabajos intelectuales y de los manuales que se logran observar en el estudio realizado. La futura inserción laboral de los jóvenes profesores de educación especial estará signada por la dualidad entre la autonomía de ser creador y el enorme peso de su trayecto educativo / laboral. Estos sujetos otrora fueron obreros y tal vez transitaron simultáneamente los trayectos pragmáticos de la educación no formal, hoy frente a la vulnerabilidad de otro grupo, el de los estudiantes con discapacidad, se espera que puedan soslayar su propia historia.

Claves en el trayecto hacia el trabajo

Las tendencias actuales en el campo de la formación superior, procurando la profesionalización e inserción laboral de los educandos, generan en estos jóvenes una gama de necesidades e inquietudes a los que es imperioso responder. Esta circunstancia repercute en los docentes a quienes les propone nuevos desafíos. Es impensable atender

estas cuestiones desconociendo la representaciones educativo / laborales que se han construido en el trayecto formativo.

En estas significaciones es posible encontrar proposiciones que serán clave para la prosecución del proceso educativo y facilitar la inserción, la permanencia y el progreso laboral. La resignificación de las cuestiones que docentes y jóvenes educandos valoran como importantes en su trayecto de formación incluye los aspectos básicos de la educación, lecto-escritura, pensamiento matemático, pensamiento científico, a los que se agregan la actividad creativa e innovadora.

Se trata de imperativos que por una parte, el contexto impone, y que por otra resume las aspiraciones de los jóvenes educandos en sí mismos.

La aspiración de insertarse laboralmente, que prima por necesidad, se complementa con la aspiración de desarrollo personal y social de construir capacidades de pensamiento reflexivo, elaboración y realización de proyectos complejos y de alcanzar un apropiado nivel de autonomía personal. Los progresos en el pensamiento lógico, abordajes matemáticos y lectura comprensiva de textos son bien valoradas e inclusive rescatan sus propios progresos en competencias comunicativas tanto en la expresión oral cuanto en la redacción de textos.

Todo ello es visto como muy valorable, sobre todo en el contexto de un sentimiento de libertad y autonomía que les permite sentirse personas auténticas y creativas.

La propuesta procura atender estas cuestiones, donde los aprendizajes significativos devienen ahora aprendizajes sustentables, satisfaciendo algunos de estos requerimientos que docentes y educandos hacen explícitos se facilita la interpretación de los procesos formativos. Estos significados reconstruidos serán motivadores para proseguir y culminar exitosamente su trayecto hacia el trabajo.

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, Pierre. (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Folios Ediciones; Buenos Aires.
- Herran, A de la (2008).Creatividad para la formación. En: Sánchez Huete (Coordinador) *Compendio de Didáctica General*. Madrid:CCS
- Pulleiro, Adrián (2009). "Trabajo intelectual y capitalismo de época", *Periferias* N° 18, Buenos Aires, Fisyp (en prensa).
- Sepúlveda, L. (2004). "Volver a intentarlo: proyecto educativo-laboral de jóvenes adultos sociales". CIDPA. Valparaíso: Ultima Década Nº 21.

ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES, UNC.

***María Cristina Schiavoni*[24]; *Margarita Barrón*[25]; *Cristina Catalogna*[26]**

El presente trabajo tiene como objetivo analizar lo que ocurre y lo que ha ocurrido con la enseñanza de la Educación Especial en la Universidad Nacional de Córdoba, específicamente en la Escuela de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Este análisis abarcará los últimos 15 años y se marcará un antes y un después del cambio de Plan de estudios realizado a partir del año 2003.

Para comenzar es preciso destacar que la Educación Especial ha tenido en este ámbito un espacio, espacio que se fue modificando y pasó de ser una Materia Optativa Permanente Anual, en una segunda instancia fue una Materia Optativa Permanente Semestral y finalmente desde el 2003 a la fecha se convirtió en un Seminario Electivo Semestral al modificarse el plan de Estudios.

Resulta interesante observar que, a pesar de ser cada vez más reducido el espacio que se otorga al seminario, se incrementa año a año la matrícula de inscriptos.

¿A qué se debe esta situación? Desde nuestra mirada, a varios factores, entre los que se destacan:

- La necesidad creciente de atender a la diversidad en las escuelas y por ende
- A la necesidad de conocer y profundizar en el conocimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales y de las estrategias y herramientas necesarias para trabajar con ellos
- "Al boca a boca" entre los propios alumnos del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación quienes dan cuenta de la importancia de poseer estos conocimientos para su futura práctica profesional

---

[24] Doctora. Universidad Nacional de Cuyo.

[25] Doctora. Universidad Nacional de Cuyo.

[25] Licenciada. Universidad Nacional de Cuyo.

- Al cambio que se ha producido en las últimas décadas del significado e incumbencia de la Educación Especial.

Creemos relevante introducir aquí la concepción de Educación Especial con la que trabajamos en el seminario (conceptos, contenidos y actividades que, al decir de los propios alumnos,“ no se ven en otras asignaturas”…)

La Educación Especial tradicionalmente segregada en el sistema educativo, se sitúa hoy en una nueva dimensión, deja de centrar la mirada en el déficit de los sujetos, poniendo el énfasis en sus capacidades, necesidades y las respuestas educativas.

En este campo asistimos a una reconceptualización de los supuestos epistemológicos, ideológicos y metodológicos, cuyos aportes están dando lugar a la construcción de una educación inclusiva que dé lugar a la problematización de las diferencias en contextos de diversidad socio-cultural.

En la última década del siglo XX y en los comienzos del siglo XXI la Educación Especial ha cobrado una profunda importancia al extender sus recursos y servicios a todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo, ya no se plantea un enfoque clínico anclado en la “dis capacidad, en la actualidad se atienden niños y jóvenes con” necesidades educativas transitorias y permanentes”, de las cuales las primeras se han acrecentado cada vez más.

En nuestro país la Ley Federal de Educación nº 24.195, en sus artículos 28 inc. B y 29, plantea la necesidad de garantizar en los servicios educativos la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, esto genera nuevas demandas y modificaciones en la organización del sistema.

Una ley Provincial Anterior a la Federal, la ley 8113, (año 1991) otorga una importancia fundamental a la Educación Especial entendiéndola por primera vez como una Modalidad del Sistema Educativo y poniendo el acento en la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales en la Escuela común garantizando sus derechos y la igualdad de oportunidades y accesos…

Fundamentalmente para comenzar a asumir la realidad mencionada, es importante priorizar:

- el respeto a los derechos humanos.
- el valor de la vida, la diferencia, la salud y la educación.

Esto implica un cambio de actitud y toma de conciencia social en torno a generar acciones que respondan a equiparar oportunidades; entendida como la búsqueda de

actuaciones diferentes que tiendan a hacer real la igualdad, reconociendo diversos puntos de partida para mejorar la calidad sustantiva de vida humana.

La educación especial desde esta nueva perspectiva, puede concebirse como un ámbito de elaboración teórica de carácter intra e interdisciplinar, de investigación e intervención profesional orientada a:

- lograr la optimización de las posibilidades de sujetos con necesidades educativas especiales y su integración socio-educativa.
- generar la construcción de espacios que legitimen una educación inclusiva, donde la "diferencia" sea considerada enriquecedora de la condición humana.

A través del abordaje de la Educación Especial se pretende que el alumno aprenda junto a otros, a construir organizar sus experiencias, pensamientos, a resignificar sus ideas, sensaciones, percepciones y emociones para asumir un compromiso como alumno y futuro profesional.

Este Seminario busca la formación de futuros profesionales que, en la actualidad, deben atender cada vez más a grupos heterogéneos, diversos y poder ofrecerles a todos una verdadera igualdad de oportunidades, de la que mucho se habla pero poco se concreta, entre otras cosas por no conocer en profundidad “lo diverso”.

Por ello es que, como profesionales en Ciencias de la Educación, debemos atender y contener nuevas y complejas necesidades que abarcan tanto a los alumnos cuanto a los docentes, quienes necesitan dar respuesta a esta diversidad creciente.

La siguiente propuesta intenta amalgamar la teoría y la práctica a través del desarrollo de contenidos que nuestros futuros egresados deben conocer en profundidad para abordar las problemáticas que encontrarán en las instituciones educativas en todos los niveles.

Para trabajar con personas con necesidades educativas especiales es preciso sostener una actitud de perfeccionamiento constante que permita elaborar nuevos recursos personalizados y una permanente adecuación curricular de los contenidos.

Para ello se necesita poseer un sólido y profundo conocimiento de las características físicas, psicológicas, familiares, etc. de estas personas a fin de no caer en preconceptos, prejuicios y /o errores diagnósticos que rotulen a un niño, a un adolescente o adulto, impidiéndole desarrollar sus capacidades reales.

Todo ello para lograr LA INCLUSION PLENA DE ESTAS PERSONAS EN TODOS LOS ÁMBITOS: EDUCATIVO, LABORAL, SOCIAL Y RECREATIVO.

Y éste es el modo en que abordamos y desarrollamos el seminario.

Ahora bien:

Somos testigos históricos de los años de lucha que hemos sustentado alrededor de los conceptos de:

- educación para todos
- consideración de las personas con N.E.E.
-la no discriminación de las personas con discapacidad física y/o intelectual en la escuela .en la familia, en otros ámbitos sociales…

Poco a poco se fueron logrando modificaciones de las personas con dificultades en la sociedad en general (familia, divertimentos, etc)y el laboral puntualmente.

Lo cierto es que a medida que se iba dando el proceso anterior, también se fue desarrollando un escenario complejo en la educación "común" desde primaria a universitaria, relacionado tanto con los conocimientos adquiridos (en matemáticas, lengua, historia, geografía, etc.) como en las conductas desarrolladas en lo social: respeto a las normas ,códigos de buena convivencia ,voluntad de trabajo, buen ejercicio de la autoridad ,reconocimiento de las jerarquías institucionales existentes, entre otras..

En esta realidad otra vez nos hallamos con nuevas barreras, lo adquirido en el ámbito de la educación especial se enfrenta con "competidores" desafortunados ya que la organización escolar cuenta hoy con un número elevado de niños y jóvenes con diferentes dificultades:

- Aprendieron a decodificar la lectura pero no alcanzan niveles adecuados en la comprensión del texto.
- No pueden responder a los requerimientos diarios de las instituciones (tareas, lecciones, etc.)
- Saben las normas escolares pero no pueden respetarlas con lo cual los niveles de violencia que se generan son muchos, desde las reyertas constantes hasta situaciones peligrosas.
- Se ha generalizado el mal trato entre los pares tanto verbal como físico pareciendo que eso es "lo habitual".

Con estos pocos ejemplos la intención es abrir el debate instalado donde la EDUCACION ESPECIAL nuevamente pierde espacio solamente por haber sido desplazada por temas más urgentes y poderosos por repercusión en la estructura social que es en definitiva quien nos sustenta y sustentamos a la vez.

Entonces, tenemos un "espacio" en la Universidad para debatir éstos y otros temas que generan urgencias en la educación en general, nos preguntamos no sólo si es suficiente, sino si estaremos atendiendo a las "diversas realidades" que intentamos asistir.
Observamos muchos esfuerzos aislados, hace mucho tiempo que hablamos de coordinar los mismos, no como una mera suma sino como espacios de producción, de elaboración y efectivización de proyectos mancomunados.
En el marco de estas Jornadas cuyo título es más que sugerente "Encuentros y desencuentros en los discursos y las prácticas esperamos encontrar algunas respuestas para guiar más y mejor nuestros caminos en la Educación Especial.-

Referencias Bibliográficas

- Chávez Torres, R: 2003. *Neurodesarrollo Neonatal e Infantil*. Ed. Panamericana. México.
- Coll, César y otros (compilación): 1994. *Desarrollo Psicológico y Educación* Tomo III Necesidades Educativas Especiales. Alianza. Madrid.
- Currículo, Didáctica y adecuaciones curriculares: "Adecuaciones Curriculares". Mod. 3**.** México. 1999.
- Educación Especial: "Inclusión Educativa. Nuevas formas de exclusión". Noveduc. Ensayos y Experiencias. Bs. Aires-México. 2003.
- Ensayos y Experiencias: "Intersección entre clínica y escuela". México. 2004
- Ministerio de Educación y Cultura: "Materiales de Trabajo para la elaboración de un Acuerdo marco para la Educación Especial" Buenos Aires. 1998.
- Puigdellivol , I: 1999. *La educación especial en la escuela integrada*. Impriméis. Barcelona.
- Ministerio de Educación. Dirección de Proyectos y Políticas Educativas. Módulos Capacitación Docente. Proyecto: Módulos de Capacitación en lengua. Córdoba. 2003.
- Schiavoni, M. C.: "Integración de las personas con necesidades educativas Especiales a la escuela común." 1as Jornadas de Neurociencias. UNRC.
- Schiavoni, M. C: "Las dificultades de aprendizaje en los niños que asisten a la Escuela Primaria" Trabajo presentado en las Jornadas de Neurociencias.UNRC.
- Schiavoni, M.C: "La situación del sujeto con necesidades educativas especiales en América Latina en general y en Argentina en particular".Trabajo presentado en el

Marco del Postgrado Interuniversitario de Psicopedagogía y Educación Especializada. UNC.1999.

LA EDUCACIÓN DE ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD

***Norma Alicia Sierra*[27]; *Claudia Antonia Belardinelli*[28]**

La discapacidad no es una condición en sí misma, no es del orden de lo natural, sino que se configura como producto social, emergente de una condición relacional, en la cual una limitación funcional en cualquier área del funcionamiento humano queda sancionada por la sociedad como una anomalía de escaso valor social.

Aznar y González Castañón (2008) plantean que *"para que una sociedad sancione como discapacidad a una limitación funcional, ésta tiene que ser minoritaria y presentarse en un área valorada dentro de la cultura donde el individuo viva (...) La mera existencia de la limitación funcional, aunque sea minoritaria, no alcanza para producir una discapacidad si no existe* ***una instancia social que la sancione como minusválida****: la familia, la escuela, la institución médica o judicial. Que ésos sean los agentes de sanción no equivale a considerarlos únicos responsables de la producción de discapacidad. Son los efectores del* ***imaginario social****."* (Aznar; Castañón, 2008)

El contexto social es el que produce mecanismos de dependencia que van discapacitando aún más a la persona, debido a que ésta se va adaptando y acomodando a la demanda que recae sobre ella. Es el discurso el que engendra las diferencias*: los niños no educables, los niños especiales*, *los no integrable*s, son la creación de un discurso social escolar puesto en circulación en el inicio de la modernidad, cuando se esperaba que todos los niños sean educados en una institución concebida de manera homogénea, la cual al mismo tiempo iba demarcando quienes podían quedar adentro y quienes no.

La Ley de Educación Nacional 26.206 en el capítulo VIII, artículo 42 establece que *"la Educación Especial es una modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho de la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa,..".* En la actualidad, el acento ya no pude estar puesto sólo en las condiciones del alumno, ni considerar al alumno como poseedor de un déficit individual, es necesario que tengamos en cuenta el contexto, la respuesta que brindamos; al pensar la intervención educativa debemos

[27] Especialista en Educación Superior, Licenciada. en Psicología. Universidad Nacional de San Luis.
[28] Licenciada. en Educación Especial. Universidad Nacional de San Luis.

interrogarnos por la diferencia, por lo singular, por el lugar de donde parte nuestra mirada.
Para una buena intervención educativa debemos partir de problemas o preguntas que nos lleven a dar respuestas singulares en función de éste adolescente, con esta familia, con su grupo de pares, en esta escuela determinada.
Pensar la intervención educativa en el caso de adolescentes con discapacidad, nos conduce necesariamente a considerar el modo en que la misma es vivida por el sujeto y su entorno.
La adolescencia es la transición entre la infancia y la adultez, se trata de un cambio del cuerpo y la subjetividad, que no sólo acontece en el propio adolescente sino que también se conjuga en su entorno, especialmente en la familia que pasa por un proceso de reacomodación a la nueva situación de vida de quienes ya no son niños, que plantean nuevos conflictos, angustias y manifestaciones de un proceso complejo como es el crecimiento y la necesidad de encontrar nuevos modos de inserción en lo social.
Podemos decir que hay múltiples factores que intervienen en la educación de cada adolescente que presenta discapacidad, no se trata de establecer de manera fija pasos a seguir, impersonales, sin tener en cuenta que cada adolescente es un sujeto singular, con su propio deseo.
Es importante además que el adolescente tenga la oportunidad de participar en contextos que le permitan construir lazos sociales, ampliando sus posibilidades de interacción con otros y de inclusión social.
Una dimensión interesante para pensar el problema de las propuestas de intervención, es cómo generar dispositivos que permitan analizar la situación de cada adolescente y su contexto, procurando que el trabajo oriente la relación entre la teoría y la práctica y revisar los posicionamientos teóricos, subjetivos, epistemológicos, ideológicos e institucionales desde los cuales se configuran las prácticas.
Esto requiere un abordaje de las problemáticas en su sesgo de singularidad, que se rescate lo que hace del otro un sujeto único, cuyas particularidades se manifiestan de un modo inédito. Una perspectiva que considere el valor que asume, en la construcción de la intersubjetividad, el lugar de los detalles que nos permiten interrogar nuestro propio saber pre-concebido y descubrir nuevas posibilidades de acción.
Cada caso es un caso único, que no puede ser modelo para otras intervenciones, pero sí permitir ubicar ciertas coordenadas que nos conduzcan a mejores reflexiones y articulaciones teórico-prácticas en otros casos que presenten problemáticas similares.

En este sentido, nos remitimos al trabajo realizado en el diagnóstico y propuesta de intervención con un adolescente que asiste a una Escuela Especial, supervisado y orientado en las Prácticas del profesorado en Educación Especial de la Universidad Nacional de San Luis.

La problemática es construida más allá de su discapacidad, a partir de la edad, de la etapa de la adolescencia en que está transitando, de la historia escolar y su contexto familiar y social.

Rodrigo asiste a la etapa seis de una Escuela Especial que atiende alumnos con discapacidad intelectual.

La Escuela tiene una trayectoria de más de cincuenta años, actualmente tiene una matrícula de cien alumnos de edades que oscilan entre seis y veinte años, la misma cuenta con buena estructura edilicia, funciona en dos turnos, de nueve de la mañana, a doce treinta, y de trece a diecisiete horas.

En el Proyecto Educativo Institucional se plantean los objetivos: que los alumnos adquieran los conocimientos básicos para aplicar en su vida diaria; que logren la autonomía, confianza, independencia entre otros.

En el turno mañana los agrupamientos están divididos en siete etapas, las primeras etapas corresponden al nivel de educación inicial y las últimas a un primer y segundo grado de nivel de educación primaria.

Por la tarde funcionan los talleres, en el taller básico los alumnos crean con el reciclado principalmente de papel y plástico. En el taller artesanal los alumnos confeccionan con cartón, fibro fácil, para espejos, velas jabones etc. En el taller de carpintería, trabajan la madera, con pirograbador, cierra sin fin, los alumnos restauran y construyen muebles, cajas para los zapatos, posa fuentes y reciclado. En el taller de variedades del hogar, se confeccionan jabones, trabajos en macramé, costura, tejido, bordado.

En el presente la Escuela está trabajando con proyectos sobre hockey y ecología en red con dos escuelas privadas; en la escuela además se brinda almuerzo, copa de leche y transporte.

En cuanto a la admisión de los alumnos actualmente las derivaciones vienen del CETAAP, Centro Técnico de Apoyo al Aprendizaje, se trata de un equipo de profesionales multidisciplinario de la provincia de San Luis.

La comunidad educativa está compuesta por Directora y Vice Directora; Docentes, Psicomotricista, Psicóloga, Docentes de áreas especiales -Profesora de Música y Profesor de Educación Física-, Alumnos, Ordenanza, Padres.

La Escuela no cuenta con un gabinete, el cual se solicita desde hace tiempo, sin embargo se conformó una comisión de evaluación este equipo está integrado por los directivos y docentes que se desempeñan en el grado y colaboran, dos Docentes del turno mañana, dos Docentes del turno tarde, un Docente de Taller, dos de los integrantes tiene el título de Profesores de Educación Especial, una de Lic. en Psicología, una de Fonoaudiología y otra de Artística.

Las espacios para tratar alguna problemática o de formación son pocos, en general se realiza una reunión del personal una vez por mes y las demás reuniones son fuera del horario escolar, recurriendo a los docentes a charlas informales durante la semana cuando necesitan intercambiar opiniones.

Rodrigo asiste a un aula a la que está integrada por diez alumnos de 9 a 15 años de edad, cinco mujeres y cinco varones. Es un grupo poco participativo en el cual él es líder, en su mayoría necesitan de la mediación permanente del docente para realizar las actividades, esperan que el docente continuamente los incentive a trabajar o les llame la atención. En el grupo tratan de ayudarse uno al otro o se alientan entre compañero para continuar realizando la tarea escolar. La propuesta educativa es de un Primer Ciclo.

En su historia escolar observamos que asistió a Sala de cinco y a Primer Grado en una Escuela común, donde es derivado al Grado Especial al cual asistió durante dos años. Luego lo cambian de escuela, donde cursa nuevamente Primer Grado. Ante las dificultades que presenta es atendido por un Neurólogo, luego los padres deciden llevarlo a una Escuela Especial a la que concurre cuatro años, posteriormente en el 2009 es derivado por el gabinete de la Provincia a la actual Escuela Especial.

Su contexto familiar no es muy favorable, dado que presenta limitaciones culturales, económicas e intelectuales. La Madre es ama de casa. El Padre vende diarios, tiene seis hermanos. La madre es la que asiste a las reuniones, lo lleva y lo va a buscar a la salida del colegio. El padre casi no asiste a la Escuela, la docente comenta que es él quién lo motiva en el deporte, en el fútbol.

Rodrigo es un adolescente de quince años, le gusta mucho dibujar y lo hace muy bien. También le agrada escuchar música, y en especial bailar Hip hop, actividad que está aprendiendo en su barrio donde se junta con sus amigos en un salón.

En las clases es participativo, las actividades las realiza mientras charla con sus compañeros temas referentes al fútbol, al mundial, etc.

Rodrigo presenta dificultades en la lectura y escritura. Por el contrario tiene un buen desarrollo del lenguaje oral y se desempeña muy bien en las actividades artísticas.

Con respecto a la relación con sus compañeros, podemos decir que es el líder del grupo aunque tiene tendencia a rebajar a sus compañeros. Se destaca del resto de sus pares por sus conocimientos generales acerca de diferentes temas.

La docente comenta que Rodrigo cuenta historias que no se sabe si son reales o no. La narración que realiza es coherente, historias tales como: haber recorrido todas las provincias en moto con su padre y salidas que realiza con su hermano mayor.

De acuerdo a la docente, a Rodrigo le gusta trabajar en el Área de Matemática, donde se siente seguro. Conoce los números y el uso del dinero, realiza sumas mentales sencillas y ha comprendido el valor posicional pudiendo encolumnar las unidades y decenas. Su dificultad se presenta en el momento de leer enunciados de situaciones problemáticas y de razonamiento. En el Área de Lengua se encuentra en la etapa silábica. Copia, y cuando escribe oraciones éstas son estereotipadas. Por lo general se niega a escribir porque es la actividad que mayor dificultad le presenta, a su vez la propuesta educativa no adquiere para él significatividad, ya que no despierta su deseo de escribir con una función social.

A partir de las observaciones áulicas y de la información recolectada durante el diagnóstico realizado, se considera que las mayores dificultades que presenta en la lectura y en la escritura se profundizan debido a la carencia de sentido en el uso de estos procesos en la vida diaria. Sin embargo, a pesar de las dificultades, logra comprender las consignas debido a sus conocimientos generales y su desempeño en relación al lenguaje oral.

Una de las características de Rodrigo es que logra resolver las actividades planteadas de un modo práctico, por ejemplo, ante una actividad dada por la docente que consiste en unir con flechas, él lee la última palabra y así la resuelve; lo mismo sucede con la computadora, escribe "juegos" y a partir de ahí los descarga o busca pero sin comprender lo que dice.

En lo actitudinal, presenta una conducta desafiante frente a los límites y también cierta dificultad en el reconocimiento de ellos, que se manifiesta claramente en la cotidianeidad escolar.

A partir del diagnóstico, se realizó una propuesta de intervención educativa, cuyo objetivo es brindar estrategias y herramientas que le sirvan para su vida cotidiana que le permitan mejorar los resultados personales no sólo en la institución escolar sino también en otros ámbitos sociales. Para esto es necesario que se promueva la articulación entre actividades educativas y su vida cotidiana, lo cual requiere de la construcción de

sentidos, haciendo de la lectura y escritura, como del aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento una práctica significativa con posibilidades de transferencia.
Además consideramos oportuno ofrecer apoyos para favorecer su actitud y forma de relación e interacción con sus pares.
Entre las pautas para replantear la intervención educativa con Rodrigo se consideraron algunas sugerencias:
- A través del deporte escolar, el alumno puede aprender a negociar, acordar, respetar y modificar las reglas que posibilitan la igualdad de oportunidades para todos. A través de esto puede aprender a valorar la libertad y la justicia, a tolerar el éxito y la frustración, a reconocer y respetar las posibilidades y limitaciones propias y ajenas, a afirmar la vida, la paz y el bien común. El deporte escolar es un medio para que el alumno aprenda a canalizar y neutralizar la agresividad. Es necesario realizar adaptaciones que permitan a Rodrigo participar más activamente de Educación Física, cumpliendo algunos roles que no lo pongan en riesgo por su problema de salud.
- Incorporar actividades que impliquen roles a cumplir, en el cual se deben respetar las normas establecidas por otros. Esto colaboraría a dirimir lúdicamente la conflictiva que se produce por la interacción entre pares. La adolescencia implica una apropiación de nuevos roles sociales, que pueden ser puestos en práctica con otros en el espacio escolar.
- El juego dentro de la escuela adquiere una dimensión excepcional como instrumento de aprendizaje, cooperación y convivencia. Es importante que los alumno sean partícipes, por ejemplo armando una guía de juegos, para luego seleccionar algunos de ellos, elaborar un calendario de juegos para el patio o el aula, como juegos de simulación, juegos cooperativos, juegos de rol, etc. El juego de roles es válido para ayudar a entender un problema. En Rodrigo sería importante esta actividad para comprender la situación de los demás.
- Establecer pautas de convivencia dentro del aula, para lo cual se requiere que las normas sean elaboradas y acordadas con participación de todos, sean discutidas, puestas a prueba y evaluadas para que adquieran significatividad para el alumno.

Referencias Bibliográficas

- AARM, *Retraso Mental, Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*, Alianza, Madrid, 2004.

- Apuntes del Curso “Abordaje interdisciplinario de los Problemas del Desarrollo Infantil” del Instituto Privado de Perfeccionamiento Docente “Dra. Lydia Coriat”, FEPI Buenos Aires, 2009.
- Aznar, A., González Castañón, D. et.al., 2008 *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*, Noveduc, Buenos Aires.
- Hartmann, A. et.al., 2000. *Adolescencia: una ocasión para el psicoanálisis,* Miño y Dávila, Madrid.
- Latorre Beltrán, A. et.al., 1996. “El estudio de casos” en *Bases Metodológicas de la investigación educativa*, GR92, Barcelona.
- Ley de Educación Nacional, Hacia una Educación de Calidad para una Sociedad más justa, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Argentina 2006.

LA COMUNICACIÓN EN JÓVENES Y ADULTOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN CENTROS DE FORMACIÓN LABORAL

***Diana Sigal*[29], *María Beatriz Chiapello*[30], *Sandra Raquel Fenoglio*[31], *María Antonia Vázquez*[32], *Cristina María Collino*[33], *Martina Nava Parodi*[34]**

Introducción

El presente trabajo se inserta en un proyecto de investigación que se desarrolla desde la UNRC en el que se enfatiza fundamentalmente la importancia de la intervención sobre los aspectos comunicacionales en ámbitos educativos de formación laboral. La comunicación atraviesa la vida de los hombres y es un instrumento que facilita las relaciones entre los mismos en distintos ámbitos, y uno de ellos lo constituye el espacio de formación laboral de las personas con discapacidad intelectual.

En este contexto es importante interpretar la comunicación como el modo de percibir y tratar una parte integral del proceso que se da durante la jornada laboral, y de esta manera pensar en los actores como seres humanos y no sólo como recurso.

En el desarrollo de la comunicación se llevan a cabo una serie de acciones en las que varias personas se ven implicadas de manera alternativa y simultánea como participantes, concepto que sostenemos a lo largo de todas nuestras investigaciones y sobre las que continuamos profundizando año tras año. En este caso centraremos nuestra atención en un contexto específico, que tiene sus particularidades, pero donde la comunicación sigue siendo considerada como un proceso donde interactúan dos o más personas, a través del uso de aspectos verbales y no verbales de comunicación. En el primer caso nos referimos al empleo de la palabra como instrumento que a través de signos y símbolos permite variar la calidad e intensidad en los intercambios de opiniones, conceptos, emociones, sentimientos, pero donde intervienen también de modo destacado las señales, las posturas, el tono de voz, la mirada, los gestos, entre otros, dentro de los considerados en segundo término y que en algunas oportunidades tienen mayor fuerza que la palabra misma.

---

[29] Doctora en Fonoaudiología. Universidad Nacional de Río Cuarto.

[30] Magíster en Terapia Psicoanalítica. Universidad Nacional de Río Cuarto.

[31] Licenciada en Fonoaudiología. Universidad Nacional de Río Cuarto.

[32] Profesora en Educación Especial. Universidad Nacional de Río Cuarto.

[33] Magíster en Salud Materno Infantil. Universidad Nacional de Río Cuarto.

[34] Licenciada en Psicopedagogía. Universidad Nacional de Río Cuarto.

La comunicación es un aspecto básico que nos habla del desarrollo de la persona y que favorece sus posibilidades de participación en los distintos espacios donde interviene, tal como el entorno de formación laboral.

Comunicación y trabajo

En el mundo del trabajo la persona interactúa con sus compañeros, con sus superiores y con la comunidad, lo que está sujeto al tipo de actividad laboral a la que se dedique el trabajador. Seguir una instrucción sencilla, impartir indicaciones, coordinar un equipo de trabajo, o al constituir un equipo de trabajo las interacciones comunicativas son el eje central que van a regular las relaciones. Estos conceptos no son ajenos a la población con discapacidad, dado que ellos van a participar también, de esta comunicación como empleados, como clientes, como vecinos de la comunidad, o desarrollando otro rol y se van a relacionar con las personas en la medida que logren una comunicación lo más efectiva posible.

En el ámbito laboral, las relaciones interpersonales que se establecen entre las personas con o sin discapacidad, dan un marco de referencia que los estructura como sujetos. Contar con un buen equipo de trabajo da la posibilidad de comunicarse y sentir la pertenencia a un grupo permitiendo el desarrollo junto a sus pares, los que se vinculan a través de las diversas actividades propuestas en los variados rubros laborales.

Los centros de formación laboral a los que concurren personas con discapacidad intelectual, se constituyen en escenarios diferentes. Sus criterios de organización, los hacen semejantes para realizar un trabajo productivo, con participación de modo regular y cuya finalidad es lograr un empleo remunerado, pero tienen la particularidad de requerir trabajadores discapacitados y de continuar con un servicio de integración social y educativa, ya que estamos hablando del grupo poblacional que no podría incorporarse a un empleo ordinario.

Es de destacar que no calificar para un empleo ordinario, no significa descartar una realidad laboral para las personas con discapacidad intelectual porque, también en la adultez, debemos pensar en favorecer el desarrollo de oportunidades para mejorar la calidad de vida de este grupo poblacional.

Es así que el mundo del trabajo se constituye en un sistema sociocultural que satisface las necesidades humanas y sirve de escenario para la socialización y mejoramiento de las condiciones de vida de las personas.

El aumento en la esperanza de vida de la persona con discapacidad mental lleva a profundizar en el conocimiento de las interacciones en los ámbitos laborales, y hacer de

estos espacios lugares que contribuyan a mejorar la calidad de vida, que respeten la edad cronológica y continúen promoviendo la participación y el desarrollo autónomo para pensar que nos estamos acercando al ideal de autonomía.

Asimismo, se considera al individuo como un ser único y que de acuerdo a su problemática y a sus necesidades va a presentar características genuinas en su adaptación al puesto de trabajo con particularidades en sus interacciones comunicativas. Por encima de ello, es importante la complejidad que genera esta convergencia de la realidad individual de la persona y considerar que evidencia a través de su comportamiento, del escenario formal del empleo protegido que tiene su propia dinámica y de la particularidad de la propuesta que define roles y funciones específicas.

En la vida adulta el ámbito que favorece el desarrollo de estos indicadores es el laboral, y la interacción comunicativa el medio para su manifestación.

El desempeño en el ambiente laboral requiere por un lado, habilidades específicas que demanda ese rol, y por otro a las que se suman las habilidades sociales imprescindibles para pertenecer a un grupo de trabajo. Cuando se habla de habilidades sociales, se refiere a las conductas que aprendemos y reproducimos en un contexto interpersonal es decir al interactuar con el otro y que usamos para expresar nuestras emociones y sentimientos; para tener amigos, para participar, para ejercer nuestros derechos, para ser una persona, para lograr un empleo y mantenerlo.

Con referencia a las habilidades específicas, éstas se manifiestan o no explícitamente, por ejemplo respetar un horario, usar un uniforme determinado, los que son tan significativos, como saludar, tener una actitud amigable, no levantar el tono de voz, desplazarse adecuadamente. Es así que para desarrollar estas habilidades, sobre todo las que no son explicitadas, es necesario pensar en intervenciones que de manera intencional, informen a los trabajadores sobre el comportamiento más adecuado para ese contexto.

Las personas con discapacidad mental presentan características comunicativas diversas que oscilan entre sujetos muy expresivos a inexpresivos, a lo que cabe agregar la variada interpretación de la comunicación no verbal en la interacción con el otro, lo que se refleja como limitante para comprender las expresiones gestuales entre los interlocutores. Entre los aspectos involucrados en las interacciones comunicativas podemos mencionar la interpretación literal de las frases, de los estímulos ambientales, de los sonidos y los olores, la necesidad de expresión efusiva de sentimientos, de mensajes sencillos, etc.

Propuesta de Intervención

Pensar en una intervención sobre los aspectos comunicacionales en los centros de formación laboral de personas con discapacidad intelectual, nos introduce en un proceso de diferentes pasos con un momento inicial de observación, que permite definir las particularidades de los sujetos y el entorno. Esta etapa, es la que permitió reconocer la presencia de un grupo de adultos con necesidades muy diversas, lo que dio lugar a la definición de un subgrupo que estaba rotulado como muy conflictivo, con conductas desafiantes verbales, falta de motivación, generadores de discusiones, verborrágicos, y que dentro de la disposición del personal del taller se encuentran en un espacio aparte. En general manifestaron problemas para escucharse, hablaban todos juntos, la gracia y el trato inapropiado eran los dispositivos de discusión más observados. A partir de ello, se proponen estrategias específicas como construcción de guiones sociales, role-playing, modelado, conversaciones guiadas, observación de filmaciones, secuencias de historias sociales con imágenes, etc.

La propuesta de actividades para la intervención se sustenta en el encuadre de Goldstein (1989) quien sostiene que las habilidades sociales y comunicativas que permiten optimizar la inclusión laboral y social se pueden organizar en seis categorías.

En primer lugar se prioriza, el desarrollo de **habilidades sociales y comunicativas básicas** dentro de las cuales se consideran las acciones de escuchar, iniciar mantener y finalizar la conversación, formular una pregunta, dar las gracias. Las actividades propuestas para trabajar sobre estos aspectos utilizando estrategias de role-playing, son entrevistas de trabajo, desarrollo de la capacidad para describir las características de su trabajo actual, responsabilidades y percepción del mismo. En este marco de trabajo, también se procura favorecer el uso adecuado de los aspectos paralingüísticos que acompañan el acto comunicativo y que a veces determinan conflictos en la comunicación como lo son el tono de voz inapropiado, escaso contacto ocular, contacto corporal excesivo, entre otros.

En lo que hace al desarrollo de **habilidades sociales y comunicativas avanzadas**, Goldstein (1989) considera en esta categoría a las acciones de pedir ayuda, seguir órdenes, saber dar y aceptar disculpas, saber dar y recibir cumplidos. Para ello se retomaron normas sencillas, como lo son la asistencia y cumplimiento de horario, la evaluación de habilidades en diferentes áreas de trabajo, rotación de roles para poder pedir cambios en el trabajo, situaciones que permitieron observar las relaciones de poder, las motivaciones, el sentido de la responsabilidad y sobre todo el conocimiento

de las normas estrictas y variables de este entorno laboral para poder comprender y preguntar más sobre las mismas.

En las **habilidades sociales y comunicativas para el manejo y expresión de emociones,** las acciones contempladas son las de conocer los propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, saber aceptar y realizar críticas. La interpretación adecuada de las emociones, nos ayuda a modelar nuestra conducta, ser más o menos conversadores, más o menos críticos, más o menos bromistas. Por ello mismo se considera para esta intervención establecer reglas que permitan convivir mejor para lograr una adaptación adecuada al entorno laboral, además de identificar las cosas de nuestro trabajo que nos intranquilizan, las que gustan más o menos, darse cuenta que el estado de ánimo afecta nuestro rendimiento abordando situaciones reales y cotidianas, lo que permitirá mejorar la dinámica hasta aquí obtenida.

El logro de determinadas **habilidades sociales y comunicativas para resolver y manejar conflictos,** son tan importantes y determinantes como las destrezas prácticas. En este grupo de habilidades se incluyen las acciones de pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, ser capaz de controlar nuestras propias reacciones, defender los derechos, aceptar y responder adecuadamente a las bromas.

Las **habilidades sociales y comunicativas para hacer frente al estrés** incluyen acciones tales como: expresar y responder a una queja o desacuerdo, no aceptar aquellos trabajos que somos incapaces de realizar, demandar responsabilidades en función de intereses y capacidades, defenderse ante las situaciones de acoso (es importante lograr la identificación de situaciones de abuso para poder aprender a responder adecuadamente), el trabajo sobre guiones sociales de pedido de ayuda además de un análisis del rol laboral evaluando las responsabilidades e intereses para pensar en el grado de satisfacción que le produce este trabajo.

Finalmente, la última categoría hace referencia a las **habilidades sociales para la toma de decisiones** lo que incluye poder realizar elecciones, desarrollar un plan en función de un objetivo, establecer prioridades en el desempeño del trabajo, concentración y atención para la ejecución de cada una de las tareas, para lo que el análisis de tareas de los roles laborales, y la presentación de pasos y descripción de acciones se presenta como una estrategia adecuada para oportunamente fortalecer el desarrollo de este grupo de habilidades.

Cada grupo de habilidades y sus posibilidades reales de logro van a estar sujetas a las fortalezas y capacidades de cada individuo. Muchas veces las características propias de

la patología definen una interacción comunicativa pobre o deficitaria, pero el espíritu central de esta intervención es pensar en estrategias adecuadas, que no sólo se utilicen con la finalidad de modificar la conducta del sujeto, sino también que visualicen las características del ambiente como facilitador u obstaculizador de la tarea laboral. Profundizar las relaciones a través de este trabajo, permitió observar cómo este subgrupo tenía su propio código dentro de una interacción conflictiva a veces pero consensuada, en relación al resto del grupo de los operarios; es así que durante el proceso se vio que estrategias simples tales como la estimulación verbal, destacar comportamientos, dar tiempo suficiente para poder expresar una idea, entre otras, funcionaban durante el encuentro dando lugar a un nuevo intercambio comunicativo y que de manera conjunta entre todos los integrantes generaban nuevos sentidos a partir de un trabajo colaborativo.

En algunos casos las interacciones provocaban relaciones más vinculantes, en otros más efímeras y esto de alguna manera reflejaba las particularidades y las individualidades que respondían a las características propias de la conducta de los trabajadores.

La riqueza de las interacciones iba de la mano de la experiencia social de las personas, lo que permitía evidenciar la pluralidad de formas de actuar y, la capacidad de acomodarse o interpretar las normas y los comportamientos requeridos en el ambiente laboral. Es de destacar que algunos de los operarios tienen mucha participación social en diferentes actividades fuera del taller, otros tienen como única realidad de participación, de manera independiente de su familia, este trabajo y eso realmente se comprobaba en la riqueza de las participaciones, la diversidad de tópicos, el posicionamiento en el grupo y la capacidad de ponerse en el lugar del otro cuando así se lo requería.

De acuerdo a las experiencias personales, las características de las relaciones sociales iban desde la ingenuidad, el sentido del humor sencillo, problemas para comprender reglas y mucha dificultad para compartir emociones, hasta el manejo del doble sentido, la extroversión y la capacidad de reclamo acorde al contexto donde se manejaban.

Esto nos lleva a repensar en la necesidad de equilibrio entre el desarrollo social, el psicológico y el ajuste al medio que la persona debe tener para lograr una calidad de vida óptima. El interjuego entre las diferentes dimensiones permiten visualizar cómo se observan estos indicadores de bienestar emocional, nos referimos al autoconcepto, desarrollo personal en cuanto a las competencias del joven, sus progresos, y la inclusión

social, que se relacionan no sólo con su ambiente de trabajo sino con la integración y la participación en los asuntos de la comunidad y la ejecución de roles sociales.

La comunicación se da en un escenario, en este caso el de un taller de formación laboral, pero este espacio debe dar lugar a la interacción como así también facilitar el desarrollo de las actividades con herramientas que atiendan a las particularidades de los sujetos, ambos aspectos son necesarios y se complementan en el mejor desenvolvimiento de los operarios.

Esta etapa de trabajo de nuestra investigación, nos permite aseverar que futuro laboral de las personas con discapacidad intelectual debe sustentarse en propuestas que favorezcan el desarrollo de capacidades que den lugar a mejorar la calidad de vida y la inserción social en la cadena productiva, todo ello vinculado al logro de habilidades prácticas y comunicativas como todo integrante de una comunidad sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Agundez M. et al."La integración laboral de las personas con discapacidad en la CAPV: Informe extraordinario de la institución del Ararterko al Parlamento Vasco". *Ararteko*, 2003 pp. 266-277.
- Asociación Americana de Retardo Mental. (1997). *Retraso Mental, definición, clasificación y sistemas de apoyo*. España.Alianza Psicología.
- Colluscio, L. (2002). *Etnografía del habla*. Buenos Aires. Eudeba.
- Florez, J. "Nuevos tratamientos", Síndrome de Down. 16, 1999, pp. 49-51.
- Galian Lopez, J.; Pérez Cobeta, P. "Empleo Privado de las Personas con Discapacidad". *Polibea*. 63, 2002, pp. 34-47.
- García Camino, M. (2004). *Ergonomía y discapacidad, reflexiones en torno a este binomio*. Madrid. Fundesco.ATED.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. Y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza.* Barcelona: Martínez Roca.
- López Franco, S.I. "El poder de las interacciones comunicativas en las organizaciones" C*o-herencia*, vol3, julio-diciembre 2006, pp165-188.Universidad Eafit, Medellín, Colombia.
- Perera Izquierdo, S. "Las Condiciones de interacción comunicativa en las técnicas lingüísticas de obtención de información y sus efectos en la elaboración discursiva sobre el cuerpo y la educación". *Red de revistas científicas de América Latina y el*

Caribe, España y Portugal. REDALYC, Universidad Autónoma de México, pp.230-282.

- Sigal, D.- Grandis, A. y colab. *Interacción Lingüística en Docentes y Alumnos de Centros Educativos Primarios Comunes y Especiales de Río Cuarto, Córdoba durante el periodo 2000-2002*. Investigación SECyT , UNRC.
- -------- *Interacción Lingüística en Docentes y Alumnos de Nivel Inicial y Primario de Centros Educativos Comunes y Especiales de Río Cuarto, Córdoba, periodo 2003-2004*. Investigación SECyT, UNRC.
- -------- El proceso de interacción comunicativa en el ámbito de la educación, salud y trabajo. Años 2005-2006. Investigación SECyT, UNRC.
- Sigal, D. y otros. *Evaluación de una intervención en los procesos comunicacionales de adultos mayores institucionalizados. Año 2007-2008*. Investigación SECyT, UNRC.

LA LENGUA ESCRITA Y LA CALIDAD DE VIDA EN PERSONAS SORDAS

Ana Sisti[35]

Esta comunicación intenta relatar el proceso de una investigación llevado a cabo a partir de la elaboración de la tesis doctoral, utilizando dichas estrategias en un CENS, en el aula de personas sordas.

A partir de la aplicación de diferentes estrategias de trabajo se intenta ver la creación de mundos de ficción en personas sordas, así como la posibilidad de mejorar la calidad de vida de dichas personas, con la utilización de estrategias de trabajo en torno a la lengua escrita.

En dicho grupo se trabaja con un intérprete de lengua de señas que trabaja en forma conjunta con el docente de la asignatura específica.

El foco de la investigación no pretende remarcar las discrepancias entre el modelo clínico – terapéutico y del modelo socio – antropológico en la educación de las personas sordas, sino que pretende presentar estrategias de trabajo que permitan desestructurar las características escritas de las personas sordas.

Es importante aclarar que no pretende analizar la producción escrita desde ningún modelo de análisis, sino que intenta ver a través de la escritura la generación de mundos posibles a nivel cognitivo de los alumnos sordos.

Las personas que trabajamos con personas sordas, sabemos que exponerlos a tarea de escritura, suele ser una propuesta sumamente tediosa y poco motivadora para ellos, dado que es en el área en la que presentan mayores dificultades.

Independientemente de la modalidad en la que uno se posicione dentro de la educación de personas sordas, generalmente ambos modelos (oral y bilingüe) han trabajado la lengua escrita desde una perspectiva de adquisición y no de aprendizaje.

Llevar adelante la tarea de incorporar la lengua escrita desde una postura de adquisición cuando el proceso de decodificación auditivo es limitado o nulo por la pérdida auditiva, es una propuesta de trabajo que tiende a ser frustrante no sólo para el alumno, sino también para el docente.

El uso adecuado del vocabulario, la gramática, los aspectos morfológicos entre otras características, para una persona que no puede adquirir la lengua materna, suele ser difícil y poco significativo. Las producciones realizadas por ellos, en la mayoría de los

---

[35] Licenciada. IPDEES - Facultad de Educación Elemental y Especial – UNCuyo

casos suele ser devuelta con extensas correcciones en "color rojo" por parte del docente. Dichas correcciones se corresponden con la capacidad de reflexionar sobre la lengua, la cual no es dominada por el alumno.

Cuando relacionamos la lengua escrita con la calidad de vida, nos referimos a una de las dimensiones utilizadas por Schalock (2001). Citaremos a continuación las dimensiones en su totalidad, para luego desmembrar en aquella a la que necesitamos referirnos.

Dimensiones e Indicadores de Calidad de Vida (Schalock 2001)

Dimensiones	Indicadores	
Bienestar emocional	**Seguridad** **Felicidad** **Autoconcepto**	**Espiritualidad** **Disminución del estrés** **Satisfacción**
Relaciones interpersonales	Intimidad Familia Amistades	Afecto Interacciones Apoyos
Bienestar material	Ser propietario Seguridad Empleo Estatus socioeconómico	Comida Finanzas Posesiones Protección
Desarrollo personal	Educación Satisfacción Actividades significativas	Habilidades Competencia personal Progreso
Bienestar físico	Salud Ocio Seguros médicos Cuidados sanitarios	Actividades de la vida diaria Movilidad Tiempo libre Nutrición
Autodeterminación	Autonomía Decisiones Autodirección	Valores personales y metas Control personal Elecciones
Inclusión Social	Aceptación Apoyos Ambiente residencial Actividades comunitarias	Voluntariado Ambiente laboral Roles sociales Posición social
Derechos	Derecho a voto Accesibilidad Privacidad	Juicio justo Derecho a ser propietario Responsabilidades cívicas

El bienestar emocional, refiere a la manera en la que nos sentimos, pensamos y nos comportamos ante determinadas situaciones, ya sea de manera positiva o negativa. Dicho bienestar permite desarrollar la autoestima, es decir, las valoraciones referentes a nuestras características positivas o negativas sobre nuestra persona.

La imagen positiva que tenemos de nosotros mismos nos condiciona no sólo para poder relacionarnos con los demás, sino también para sentirnos mejor con nosotros mismos y aceptarnos como somos. Dicha aceptación se define a partir del autoconcepto.

"El autoconcepto está integrado por las múltiples percepciones, sentimientos, actitudes y valoraciones que una persona tiene de sí misma, por lo que es una realidad dinámica y activa, central en la vida de cada persona, jugando un papel decisivo en la conducta". (Duci – Martínez: 2004: 7)

Esta relacionado con la autoimagen, es decir, con la representación que una persona tiene de sí mismo, las creencias que cada persona tiene sobre sus características: a nivel físico, psicológico, intelectual, social y afectivo.

El autoconcepto es entonces el concepto que tenemos de nosotros mismos a partir de la imagen que generamos, para lo cual intervienen varios componentes tales como el cognitivo, el emocional y el conductual. Estos componentes están relacionados entre sí y una variación de uno influye significativamente en los otros. (Burns, 1998)

El componente cognitivo (autoimagen) hace referencia a las ideas, creencias, opiniones provenientes del exterior, nuestro autoconcepto se basa en las situaciones pasadas. Es la percepción mental que tenemos de nosotros mismos.

El componente emocional (autoestima) hace referencia a las valoraciones referentes a nuestras características positivas o negativas sobre nuestra persona.

Por último, el nivel conductual (motivación) que es el que nos pone en acción, nos hace llevar a la práctica aquello que creemos de nosotros mismos. Se refiere a la importancia de la motivación para los procesos de autorregulación de la conducta.

Un niño en su proceso de escolarización va desarrollando en forma paralela su aspecto cognitivo así como su afectividad. Esta última juega un papel fundamental respecto del desarrollo del concepto de sí mismo, el cual comienza a formarse en edades tempranas a través de las experiencias que éste tiene con su medio.

El desarrollo de esta capacidad afectiva requiere del desarrollo del autoconcepto positivo, dado que el concepto que el niño forme de sí mismo va a determinar la manera que este tenga posteriormente, de enfrentarse al mundo y relacionarse con los demás. (Justo, 2005)

Además de las tres dimensiones antes señaladas, el concepto de sí mismo se caracteriza por ser, según López y Schnitzler (1983):

- Un sistema organizado. Sirve de contexto para ir integrando las nuevas informaciones sobre sí mismo, así como para integrar y diferenciar una gran cantidad de aprendizajes.

- Relativamente estable. Esto significa que existe una tendencia a mantener, durante el tiempo, el concepto que se tenga de sí mismo, aceptando lo que concuerda y rechazando lo que discrepa de él.
- Dinámico. Es un proceso de continuo cambio, aunque dirigido por un eje central de estabilidad.
- Multifacético y jerárquico. Se postula que existiría un concepto general de sí mismo y conceptos específicos asociados a cada rol que el sujeto desempeñe (social, físico, académico, etc.). Estos conceptos se organizan en torno al concepto general de sí mismo, el cual ocupa la posición superior en la jerarquía. (Justo, 2005)

Por ello, el autoconcepto hace referencia a la imagen que tenemos de nosotros mismos, es el conjunto de características que nos definen como individuos y que nos diferencian de los demás. Es un conocimiento que se construye activamente a lo largo de la vida y en interacción con los demás. En la medida que la persona va conociéndose a través del aprendizaje logrado en su interacción con el medio, va desarrollando su autoconcepto.

El autoconcepto puede ser modificado a lo largo de la existencia, en el cual influyen todas las experiencias negativas y positivas que experimenta el niño en relación con los demás.

El concepto de autoconcepto está íntimamente relacionado con la autoestima y a pesar de que muchas veces se consideran sinónimos, de acuerdo con García Castro (1989) la autoestima incluye la valoración que cada persona hace sobre actitudes y características de sí mismo. Es entonces el conocimiento de las propias actitudes, mientras que la autoestima es la valoración de las mismas.

La autoestima es el concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida; creemos que somos torpes o inteligentes; nos sentimos simpáticos o antipáticos; nos gusta o no nuestra forma de ser.

Todos necesitamos tener autoestima. Nos sentimos bien cuando alguien alaba nuestro trabajo, aprecia nuestras cualidades o estamos bien relacionados. Las personas que se sienten bien consigo mismas suelen sentirse bien en la vida; son capaces de afrontar y resolver con seguridad los problemas y responsabilidades que ésta les plantea.

La autoestima determina el éxito o el fracaso de un niño al momento de su proceso de escolarización, dado que entran en juego los intereses, la motivación, las relaciones interpersonales, etc.

Los docentes, al igual que la familia, son los primeros agentes que contribuyen a desarrollar el autoconcepto y la autoestima de sus alumnos.
La formación del autoconcepto en la escuela surge a partir de lo que los docentes verbalizan sobre sus alumnos, ya que esto representa una gran influencia generando imágenes positivas o negativas de sí mismos.
Así, un docente que refleja sólo los aspectos negativos de las conductas de sus alumnos, contribuye a generar imágenes negativas de sí mismos, formando una autoestima baja. Por el contrario, poner de manifiesto los aspectos positivos de los niños, permite otorgarles elementos de referencia adecuados para identificarse como persona y diferenciarse de los demás.
El docente a través de los mensajes verbales que transmite a sus alumnos contribuye en la formación del autoconcepto que estos tienen de sí mismos y por ende, en su propia autoestima.
Los niños que poseen autoestima positiva: actúan con independencia, son responsables, afrontan los desafíos propuestos, se enorgullecen de sus logros, expresan las emociones y los sentimientos, toleran las frustraciones, son capaces de interactuar con otros; desarrollando las habilidades sociales necesarias para insertarse socialmente.
Por el contrario un niño con poca autoestima: desmerecerá sus capacidades, se sentirá desvalorado por los demás, se sentirá incapaz, se dejará influir fácilmente, tendrá dificultades para expresar emociones y sentimientos, evitará las situaciones que le provoquen ansiedad, se mantendrá a la defensiva, culpará a los demás de sus errores; evidenciando así dificultades en las habilidades sociales.
Como mencionamos anteriormente, el autoconcepto está formado por las múltiples percepciones, sentimientos, actitudes y valoraciones que se tienen sobre uno mismo, lo cual lo hace dinámico y activo. El autoconcepto *"es el conjunto de rasgos, imágenes, y sentimientos que el sujeto reconoce como formando parte de sí mismo, influenciado por el medio y organizado de modo más o menos consistente."* (L¨Ecuyer (1985), en Monereo, C y otros: 1995).
El desarrollo del autoconcepto contribuye al logro de la habilidad de autoafirmación, aceptándose como un individuo único e irrepetible, con virtudes y defectos y a sentirse cómodo con ello.

> La escuela, junto con la familia y otras instituciones secundarias, es la encargada de determinar el porvenir académico, social, subjetivo, es decir la identidad de cada

individuo. Lo que las personas acaban pensando de sí mismo, se relaciona, en muchos casos, con el tipo de experiencias escolares que tuvieron. Roche Olivar, R. (1.998:14), hace la diferencia entre autoconcepto y autoestima, definiendo al primero como *"el conjunto de elementos que una persona utiliza para describirse a sí mismo, mientras que el segundo es presentado como la evaluación de la información contenida en el autoconcepto, y procede de los sentimientos de la persona acerca de lo que él es"*. Toma entonces al autoconcepto como la percepción que tiene la persona de sí mismo, es decir, la visión objetiva de las habilidades, características y cualidades presentes y ausentes. Esta percepción es la que le permite al niño desarrollar la habilidad de autoafirmación para poder defender desde su percepción sus opiniones, sus derechos, y sus decisiones. (Castilla y otros, 2004: 29).

La persona sorda ha estado históricamente limitada respecto a su participación en la sociedad mayoritaria debido a la falta de competencia comunicativa en lengua oral, en lectura y escritura, por lo cual se muestra la situación asimétrica entre sordos y oyentes. Esta dificultad respecto de la lectura y la escritura, creemos se debe al enfoque utilizado a la hora de trabajar la lengua escrita.

Es fundamental trabajar los aspectos relacionados a la producción y a lo funcional – pragmático de la lengua en lugar de pretender la copia de frases y estructuras estereotipadas y sin interés para los alumnos.

Creemos es importante favorecer la actitud frente a la lengua escrita, generar la necesidad y las ganas de enfrentarse a ella, permitirles jugar con ella. (Sisti, 2006)

El trabajo grupal es una estrategia que permite generar producciones interesantes, que pueden ser autocorregidas por el grupo una vez trabajadas las reglas gramaticales, ortográficas, etc.

Es necesario generar la confianza a la hora de enfrentarse a la lengua escrita, si nos interesa que las personas sordas se apropien de ella.

Referencias Bibliográficas

- Burns, R. (1998) *El autoconcepto: teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao. EGA.
- Calmels, D. (2001). *El cuerpo en la escritura*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Capitanelli, S. (2004). *Escritura creativa y experiencia estético - literaria*. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo.
- Castilla, M.; Parés, B, y otros. Comp**.** Sartori, M.L. y Castilla. (2004). *Habilidades sociales. Aproximaciones teóricas, en educar en la diversidad: Realidad o utopía.* San Juan. Argentina: Editorial FFHA UNSJuan.
- Duci, I.; Martínez, V. (2004) Autoconcepto: componentes curriculares que favorecen su desarrollo en sujetos con discapacidad mental. Tesis de Licenciatura en Educación Especial. Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo.
- García Castro, J. (1989) Plan de acción Tutorial. Programa de desarrollo del autoconcepto. Consultado en octubre de 2006. http://www.educa.rcanaria.es/usr/lujose/AUTOCONCEPTO.htm
- Justo, C. (2005) Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. Departamento de psicología evolutiva y de educación. Almería, España.
- López, E. y Schnizler, E. (1993) *Factores emocionales y rendimiento escolar*. Bs. As. Paidós.
- Marchesi, A. (1987) *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid. Alianza Psicología.
- Monereo, C. y otros (1995) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y la aplicación en el aula*. Madrid. Ed. Graó.
- Schalock, R; Verdugo, M (2001) . Alianza. España.
- Sisti, A. (2006) Creatividad literaria en jóvenes sordos. Tesis de licenciatura en Creatividad Educativa. Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo.

LOS INTÉRPRETES DE LSA[36] EN EL ÁMBITO EDUCATIVO SUPERIOR

***Ana Sisti*[37]*, María Inés Iturrioz, Patricia Fabrello, Nicolás Reynaga, Miguel Medrano*[38]**

El presente proyecto surge de la necesidad manifiesta de personas sordas de acceder al ámbito educativo superior y la falta de intérpretes de lengua de señas argentina en este medio.

A partir de la carrera: Tecnicatura en Interpretación en Lengua de Señas, se han suscitado pedidos permanentes de diferentes miembros de la comunidad sorda para contar con un intérprete para acceder a los ámbitos educativos de nivel superior.

La falta de acceso a contenidos específicos de cada área por parte de las personas sordas, requiere de la creación de neologismos acordados con los estudiantes de diferentes espacios académicos. Esto lleva a que los intérpretes se interioricen con el material específico de cada asignatura y puedan realizar un glosario con los vocabularios específicos de cada una de estas.

Las personas sordas por su necesidad de comunicación en una lengua viso – espacial, requieren de una adaptación de acceso a los contenidos que se imparten en el ámbito educativo superior. Dicha adaptación es la necesidad de contar con DVDs de materiales escritos de las asignaturas, señados en LSA.

Dicha tarea desde la elaboración del material como la supervisión de los alumnos – intérpretes es realizada por los profesores a cargo y la consulta permanente con miembros de la comunidad sorda.

La historia educativa de las personas sordas, ha sido probablemente un obstáculo para apropiarse de la lengua escrita y poder así acceder al ámbito educativo superior.

> *"Los niños sordos, especialmente si la sordera es profunda, se enfrentan a un difícil y complicado problema como es el acceder a un lenguaje que no pueden oír. Su adquisición no es, por tanto, un proceso espontáneo y natural, vivido en situaciones habituales de comunicación e intercambio de información, sino que es un difícil aprendizaje que debe ser planificado de forma sistemática por los adultos."* (Marchesi, A; 1987: 144)

---

[36] Lengua de Señas Argentina.

[37] Licenciada. IPDEES - Facultad de Educación Elemental y Especial – UNCuyo

[38] Alumnos

Ambas perspectivas de trabajo, al menos en nuestra provincia, no han logrado dar repuestas claras y precisas en torno a la lengua escrita. (Sisti, 2006)

El nivel educativo con el que las personas sordas egresan del nivel medio, no les proporciona las competencias referidas a comprensión y producción de textos que se requiere para ingresar, permanecer y finalizar el nivel educativo superior.

En lo referente a la educación superior, podemos mencionar ciertas dificultades que deben afrontar las personas sordas al momento de insertarse y por supuesto, permanecer en él para ellos:

- Falta de intérpretes pagos en las universidades.
- Dificultades con el material escrito requerido en las asignaturas.
- Escasez de vocabulario específico en Lengua de Señas.
- Problema en la autonomía respecto al estudio para estas personas.

A partir de la creación de la Tecnicatura en Interpretación y del Servicio de Interpretación en Lengua de Señas generado como proyecto de extensión desde el Instituto para el Desarrollo de la Educación Especial de la Facultad de Educación Especial y Elemental, intentamos ofrecer un espacio de práctica y crecimiento permanente para los alumnos, generando espacios de aprendizaje en situaciones de práctica real. A su vez, también las personas sordas cuentan con la posibilidad de contar con este servicio.

Esta tarea se encuentra supervisada tanto por profesores oyentes como por profesores sordos y miembros de la Comunidad Sorda, a fin de realizar un trabajo sistemático, analizado y minucioso respecto de las nuevas señas que se generan para dar respuesta a terminología específica que no posee seña.

> *"Cuando una persona que oye quiere decir algo a una persona Sorda o viceversa, se encuentran frente a una dificultad en la fluidez, tanto de la comunicación verbal como de la no verbal. Esta situación es la que inclina a "recurrir a la estrategia de intervención de una tercera persona neutral:* ***el intérprete.*** *En el acto de comunicar, el intérprete interviene para transmitir un mensaje a un destinatario que no comprende el modo de expresión o la lengua de origen. Pero el acceso a una intérprete no es un lujo, es una necesidad y un derecho en una comunidad*

democrática". (INAP – CONADIS). (Castilla, Sisti, 2008: 56)

A pesar de reconocerse la importancia y la necesidad de un intérprete en lengua de señas en la interacción sordo – oyente, muchas veces se deja de lado esta necesidad y se descuida la necesidad y el derecho que tienen las personas sordas para acceder a la educación superior.

La Ley 24.195 de Educación Superior, entiéndase:

Artículo N° 1: "*Están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional regulado por la ley 24.195".*

En el artículo N° 2 de dicha ley se establece: "*El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la presentación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que requieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas.* (Párrafo incorporado según Ley 25573) *Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico**, servicios de interpretación** y apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad".*

De acuerdo a la normativa vigente, las personas sordas tienen el derecho de acceder a la educación superior y tiene el derecho de contar con los medios necesarios para ello. El medio necesario en estos casos es el intérprete.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, entrando en vigencia el 3 de mayo de 2008, menciona en su artículo 24, respecto a la Educación de las personas con discapacidad lo siguiente:

1. *¡"Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:*

    a.Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por

los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;

b.Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicos;

c.Hacer posibles que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. *Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurán que:*
    a. *Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria y gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;*
    b. *Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás, en la comunidad en que vivan;*
    c. *Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;*
    d. *Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;*
    e. *Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.*
3. *Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes; entre ellas:*

a. Facilitar el aprendizaje del Braile, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;

b. Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;

c. Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académicos y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Pares adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braile y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de medos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes para las personas con discapacidad".

En este último párrafo, se explicita el acceso de las personas con discapacidad, realizando los ajustes necesarios a tal fin.

La ley de Educación Superior N° 24521 con actualizaciones según leyes N° 26002, N° 25754, N° 25573 en el artículo N° 2 establece: "*El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la presentación del servicio de educación superior de*

carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que requieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. (Párrafo incorporado según Ley 25573) *Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad".*

A partir de este artículo podemos decir que las personas sordas deberían poder contar con intérpretes de lengua de señas en el ámbito superior para poder acceder a estudios de este tipo.

El proyecto referido al servicio de interpretación, contamos con un grupo de alumnos que realizan la tarea para personas sordas que se encuentran en carreras terciarias. Dicha tarea comenzó ad honorem, pero posteriormente, en un caso los padres y en otro caso la institución, generaron los medios y los recursos para poder costear mínimamente la tarea, ofreciéndoles un pequeño estipendio económico que sirviera para los gastos de transporte y refrigerio.

Los voluntarios alumnos, deben realizar una tarea que implica muchas horas de trabajo. No sólo la tarea implica realizar la interpretación en el ámbito educativo, sino que los intérpretes deben reunirse para acordar nuevas señas para nuevos vocabularios, leer el material de estudio a fin de tomar conocimiento claro del mismo para poder transmitirlo de manera clara y adecuada.

Otra de las tareas propuestas y ya comenzadas es la realización de diversos DVD con contenidos necesarios para personas sordas, entre ellos uno realizado con la interpretación de los materiales requeridos en las diferentes asignaturas.

Para los alumnos de la Tecnicatura, esta posibilidad de práctica les proporciona capacitación y asesoramiento en servicio, ya que les permite realizar un acercamiento a su futura realidad laboral.

Los alumnos cuentan con el apoyo de los profesores específicos de la carrera, y por supuesto con miembros de la comunidad sorda de Mendoza.

Esta práctica ha provocado la generación de nuevas señas, dado que la falta de acceso de personas sordas al ámbito educativo superior, se carece de cierto vocabulario. (Mattioli – Sisti, 2009)

Esperamos lograr la concientización tanto del gobierno como de la comunidad educativa en torno a las necesidades que requiere la persona sorda para acceder al ámbito educativo superior y contar con intérpretes dentro del personal de la Universidad.

Referencias Bibliográficas

- Castilla, M; Sisti, A. (2008) *Intervención pedagógica en las discapacidades auditivas*. www.unca.edu.ar
- La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General de las Naciones Unidas (2006)
- Mattioli, P.; Sisti, A. (2009) Universidad y Discapacidad. Informe final de investigación. FEEyE
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid. Alianza Psicológica
- Marchessi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (1999) *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Alianza.Madrid
- Rama, C. (2006) *La Tercer Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Sisti, A; y equipo (2010) Proyecto de extensión Voluntariado en Interpretación en Lengua de Señas en el Ámbito Educativo Superior. FEEyE

***Ana Sisti*[40] *y equipo*[41]**

A partir de la instrumentación de la Tecnicatura en Interpretación en Lengua de Señas que se dicta en la Facultad de Educación Elemental y Especial, y del proyecto sobre **Estrategias Comunicativas en Lengua de Señas Argentina** realizado durante el período 2007- 2009, es que se hace manifiesta la necesidad de profundizar en conceptos tan específicos como lo son las estrategias utilizadas por los intérpretes para comunicarse en Lengua de Señas.

Dicho proyecto es necesario en función de la necesidad de: a)- describir las estrategias utilizadas por los intérpretes en lengua de señas argentina; b)- Analizar si los intérpretes de lengua de señas argentina generan nuevas estrategias diferentes a las utilizadas por las personas sordas; c)-contar con material bibliográfico actualizado y propio de la lengua de señas local para ampliar el espectro teórico de las asignaturas de la carrera antes mencionada.

El trabajo se plantea con un enfoque metodológico cualitativo que permita la participación de todos los actores involucrados, dado que la propuesta ha surgido de los grupos de docentes de la carrera, de egresados y alumnos de dicha Tecnicatura.

Por ello se plantea una investigación que permita analizar en profundidad, con la ayuda tanto de intérpretes profesionales como de personas de la Comunidad Sorda, las estrategias que se utilizan en las interacciones comunicativas, específicamente en la tarea de interpretación, a fin de teorizar sobre ellas desde la práctica, analizar las diferentes formas en que suceden y las implicancias respecto de los intercambios comunicativos.

En el proyecto que antecede al actual trabajo, investigamos sobre las estrategias comunicativas utilizadas por las personas sordas para comunicarse entre sí.

---

[39] Lengua de Señas Argentina.

[40] Licenciada. IPDEES - Facultad de Educación Elemental y Especial – UNCuyo.

[41] Licenciada Gabriela Guzmán, Licenciada Andrea Suraci, Profesora María del Carmen Torre, Profesora Beatriz Pellegrini, Profesor Luís Battistelli, Profesora Adriana Gigena, Profesora Ana García, Intérpretes: Viviana Burad, Javier Fráncica. Alumnos: María Inés Iturrioz, Patricia Fabrello, Nicolás Reynaga, Miguel Medrano, Lucía Cattáneo, Diego Farías, Mariam Keim, Fabiana Quispe, Silvia Concina, Adriana Berdejo, Carina Raposio, Laura Ragusa, Tatiana Barboza Miembros de la Comunidad Sorda: Paula Olguín, Damian Potaschner, Mariana Martínez, Dolores Álvarez, Leonardo Merlos

"…en las culturas orales, las formas de vida, la conservación de los valores, la transmisión de conocimiento, se llevan a cabo de forma muy distinta a como se hace en las culturas que combinan oralidad y escritura" (Calsamiglia Blancafort – Tusón Valls; 1999: 30).

A partir de los resultados obtenidos del trabajo anterior y entendiendo que el concepto de Estrategia, está definido en los diccionarios como el conjunto de acciones que se llevan a cabo para lograr un determinado fin, citamos la definición Estrategias de aprendizaje de Monereo y Castelló (1997), la cual en sus componentes fundamentales se ciñe certeramente a los fines de este estudio; entonces, estrategia es el mecanismo que nos permite realizar decisiones de manera consciente e intencional, relacionada con los elementos a utilizar y la manera de utilizarlos.

Estrategias comunicativas, consisten en todos aquellos mecanismos de los que se sirven los aprendices para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la lengua meta.

Estas estrategias permiten al aprendiz **mantener la comunicación** en lugar de abandonarla ante dificultades imprevistas, proporcionándole así un mayor contacto con la L2 y más ocasiones de práctica y aprendizaje. En las estrategias de los aprendices, diversos autores distinguen entre las **estrategias de evitación** y las **de compensación**. Las primeras conducen a un empobrecimiento de la comunicación, puesto que el hablante, con el fin de evitarse problemas en el uso de la lengua o de cometer errores, renuncia a abordar determinados temas, o bien abandona total o parcialmente un tema iniciado, o bien reduce el contenido de su mensaje. Las segundas consisten en la búsqueda de procedimientos alternativos, que permitan al hablante conseguir su propósito comunicativo: parafrasear, explicar mediante ejemplos, usar un término inventado que se considera comprensible por el receptor, etc.

Desde el punto de vista de las aplicaciones didácticas, las más importantes son las estrategias de compensación. Muchas de ellas son comunes a los procesos de comunicación entre nativos

competentes: recurrir a claves extralingüísticas, ayudarse de los datos contextuales, pedir aclaraciones al interlocutor, etc., para asegurarse de la correcta comprensión de los mensajes; paradójicamente, estas estrategias que el aprendiz aplica espontáneamente en su propia lengua quedan bloqueadas en el uso de una segunda lengua, especialmente en contextos de aprendizaje formalizado (Instituto Cervantes – España, 1997/2008: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratcom.htm).

Es por ello que resulta necesario ayudar al aprendiz a desarrollar su competencia estratégica, la cual hace referencia a la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación.

Por último, cabe considerar el concepto de *tácticas* y *estrategias* pragmáticas las cuales incluyen todos los recursos (tanto verbales como no verbales) que el hablante de una lengua utiliza de forma consciente para construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto y para interactuar con eficacia en la comunicación (Instituto Cervantes – España, 1997/2008: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/tacticasestrategpragma.htm).

En el análisis de la investigación antecesora, logramos determinar como estrategias a las siguientes:

- La **mirada** (dirección y efectos, contacto positivo o negativo, interrupción, consecución, evitación).
- El **espacio** (referencia, planos – prominencia de rol, cambio de rol – personificación, estilo directo).
- Los **morfemas clasificadores** (mano débil, descripción – movimiento, forma, posición, etc.).
- La **enumeración** (mano débil).

- El **deletreo** para indicar el nombre de personas en la presentación o de lugares (calles, edificios, etc.) que no han sido nombrados en la lengua con una seña que los identifique.
- Las **preguntas retóricas**.
- La **topicalización**.
- La **explicación de significados**.

Dichas estrategias, si bien son usadas por los intérpretes al momento de realizar su tarea, los mismos han generado nuevas estrategias necesarias para desempeñar su labor. (Sisti y equipo, 2009)

Hasta el momento, podemos decir que las mismas son: generación de señas operativas y la ejemplificación como fundamentales y necesarias al momento de llevar adelante la interpretación.

- La generación de **señas operativas**: refiere a la necesidad de proporcionar una seña a un vocabulario que no posee seña y que es desconocido por las personas sordas. Esta seña, no pertenece a la comunidad sorda, al menos hasta que sea consensuada y aprobada por la comunidad parlante de la misma.
- La **ejemplificación**: implica dar justamente, ejemplos respecto de lo que refiere el concepto al cual se hace mención.

En el desarrollo del proyecto, estamos analizando videos con tareas de interpretación referentes a diversos temas a fin de descubrir que otras estrategias se generan en relación a la actividad del intérprete.

El análisis del sistema de la lengua, específicamente de la lengua de señas argentina, implica por un lado insertarse y tomar contacto con la comunidad parlante de la misma y por el otro ser competente en la misma.

Nuestra investigación continua en proceso de análisis, tratando de analizar cuáles otras estrategias propias de la lengua de señas argentina se generan los intérpretes al momento de realizar su tarea.

Referencias Bibliográficas

- Calsamiglia Blancafort, H.; Tusón Valls, A. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ed. Ariel, Barcelona, España.
- Centro virtual Cervantes (2003-2007) *Diccionario de términos clave de ELE España*. © Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/

- Guzmán, G., Rosell, C. y Suraci, A. (2005) Neologismos en Lengua de Señas Argentina originados en un C.E.N.S. para personas sordas. Análisis de los mecanismos lingüísticos de formación de este nuevo léxico.. Tesis de Licenciatura. FEEyE, UNCuyo.
- Monereo, C. y otros (1995) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y la aplicación en el aula*. Madrid. Ed. Graó.
- Rubio, F. (2007) El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanzados de español. CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac) 29, 44-62 Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1576-4737. ttp://www.ucm.es/info/circulo/ Universidad de UTA. http://www.ucm.es/info/circulo/no29/rubio.pdf
- Sisti y equipo (2009) *Estrategias comunicativas en lengua de señas argentina*. Trabajo de investigación. SECyT 2007 – 2009- UNCuyo

• PONENCIAS / Eje 3

LA FAMILIA Y OTROS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS: PARTICIPACIÓN, COMUNICACIÓN E INTERCAMBIO.

LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA COMO CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES

***Julia Benassi*[1], *María Emilia Fraile*[2]**

Este trabajo propone al lector u oyente una invitación a recorrer algunas preguntas en relación con los procesos de construcción narrativa. El objeto es explorar algunas ideas en torno a la apropiación de los bienes culturales en la dinámica de la constitución identitaria. Para ello, en primer un lugar ofrecemos un breve relato de experiencias transitadas por un grupo de adolescentes, en un dispositivo de intervención psico-educativo, utilizando como recuro principal la producción audiovisual.

Taller de Cine. La construcción de un personaje.

Viñeta Clínica

Este año iniciamos los encuentros grupales revisando las producciones audiovisuales que ha concretado el grupo anteriormente. Trabajamos además un tiempo con material cinematográfico construido por otros grupos de adolescentes. Atendemos particularmente esta vez al sonido, al vestuario y la realización de cámara. Luego se lanza una nueva propuesta: en principio tenemos que pensar un personaje. Así es que entran es escena los emblemáticos protagonistas de siempre: Pinocho, los Power Rangers, los floggers, los magos y las princesas. Plenos de invariancias, de impronta cuasi "total", reaparecen del mismo modo en los ya conocidos relatos de los jóvenes de este taller.

Iniciamos entonces la etapa de re-creación de personajes para el próximo corto cinematográfico, como punto de partida para alguna historia posible.

En la propuesta de Mara aparece: Pinocho, y con él su nariz y su desobediencia. Pero en los sucesivos intercambios y confrontaciones entre los integrantes del grupo, se enlazan las primeras combinaciones.

Así, José menciona que Pinocho tenía un abuelo, y como Pablo insiste en enunciar los poderes del personaje power que pensó para el encuentro, a Pedro se le ocurre pensar cuál sería el super poder del niño de madera.

---

[1] Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Escuela Superior de Sanidad, Licenciatura en Terapia Ocupacional. Asociación Civil Vaivén. Espacios en movimiento.

[2] Asociación Civil Vaivén. Espacios en movimiento.

Primera diferencia: la nariz ya no sería la representación de un acto indebido sino la posibilidad de defensa contra el mal...

Marina, repara en el género del personaje y en los posibles detalles estéticos, comenta entonces que no corresponde seguir hablando de Pinocho sino de Pinochina y con ayuda de Marcela, la profesora de cine, se ocupa de re pensar su vestuario, función predilecta que suele asumir en el grupo. Desde una esquina de la mesa de discusión, Laura hace estallar su silencio en risas, una suerte de burla al personaje y a su autora que potencia haciendo el gesto de alargamiento de la nariz. Ana (una de las coordinadoras de grupo) vuelve a intervenir, procurando esta vez convertir la burla de Laura en sugerencia: *¿tal vez ese gesto podría ser la marca de acción del personaje?* Desde un costado de la sala, las chiquilinadas de Mara y Laura, como suele decir Juana, comienzan a impacientarla. Se distancia un poco más del grupo y comienza a dibujar a Pinochina, transformando el vestuario según las ideas que plantea Marina, pero conservando los colores vívidos de la ropa que caracterizan este personaje.

José sigue atento la situación, mirando a un lado y a otro con cierta preocupación, se anticipa a una posible pelea e intenta modificar el clima de tensión. Toma la idea de Ana y lanza un primer eslogan: *"Al infinito y más allá!",* el grupo se ríe, y la frase adiciona un nuevo elemento al tejido del personaje. Mezcla extraña de personaje de Toy Story en cuerpo de mujer con super poderes que transmutan, el estático Pinocho de Mara se transfigura en un nuevo héroe. Desplazando su perpetuo presente de Pinocho sobre una red de enunciaciones, colores, recuerdos y posibilidades, Pinochina recorre otras huellas, sucesiones que marcan un tiempo e imprimen un movimiento en la interacción con los otros. Y así, cobrando temporalidad este personaje se va haciendo experiencia, de Mara y de sus compañeros, del grupo de cine.

Identidades.

Comenzaremos retomando una consideración de Leonor Arfuch sobre la constitución identitaria, para luego derivar desde allí un conjunto de problemas.

Refiriéndose a la conceptualización de la identidad, la autora propone que se sustituya *"la pregunta sobre cómo somos o de dónde venimos (...), por el cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia y la cultura en el proceso de devenir más que de ser, cómo nos representamos, somos representados o podríamos ser representados. No hay entonces identidad por fuera de la representación, es decir, de la narrativización –necesariamente ficcional- del sí mismo, individual o colectivo"* (Arfuch, 2005, p.24). Esta definición nos permite mostrar que cuando hablamos de identidad no lo hacemos

pensando en una conformación estable, ni tampoco esencial, sino que se caracteriza en principio por su inacabamiento, como así también, por su continua composición y reconfiguración.

Una vez admitido este cambio de enfoque sobre la pregunta por la identidad, se nos presentarán otro tipo de problemas, por ejemplo, ¿cómo ponen los adultos estos recursos a disposición de los jóvenes? Y, si poner a disposición estos recursos implica además un acto sostenido por alguien.

Luego, nos detendremos en algunas reflexiones de Ricoeur para tratar la construcción discursiva de la identidad. En este caso, veremos cómo es posible que sucesivas reconfiguraciones identitarias se produzcan sobre un continuo.

Arfuch retoma a Stuart Hall para plantear la necesidad de destotalizar el concepto identidad, de poner "bajo borradura" el carácter positivo del mismo, "*asumiendo que la línea que cancela su significación originaria es la que permite a su vez la relectura desde otro paradigma".* Propone entonces utilizar el término acentuando "su contracara", esto es: la diferencia. Desde esta perspectiva la identidad ya no sería un conjunto de cualidades determinadas a priori, en palabras de la autora, *"raza, color, sexo, clase, cultura, nacionalidad, etc-, sino más bien una construcción abierta a la temporalidad, la contingencia, una posicionalidad relacional sólo temporariamente fijada en el juego de las diferencias"*[3] (Arfuch, 2005, pp.24).

Es por esto que enunciamos las diferencias como saludables. El narrador deja estelas, que en su continuidad, hacen referencia a su nombre. Es justamente en ese modo particular de hacer relatos que deviene la identidad del autor y en ese sentido torna la huella singular en una insistencia saludable. Ahora bien, en la medida en que esos modos particulares se fijan en repeticiones invariantes, se empobrecen, atentan contra el carácter mismo de vitalidad. En tal sentido entendemos que la identidad no está *fijada* sino en una *temporaria fijación*, en la relación con otro, en sus permanentes desajustes y su carácter ambivalente. Así, la identidad deviene en las diferencias que desde esa posición relacional son permitidas. Arfuch sostiene que *"esta imposibilidad de adecuación, este desliz del sujeto en exceso o defecto –dicho de otro modo, su irrepresentabilidad en una posición- permite desplegar una concepción no esencialista de la identidad, que enfatiza el inacabamiento"* (Arfuch, 2005, pp.24). Es en este

[3] La autora hace allí referencia a "Who needs identity?" de Stuart Hall.

sentido, que nos referimos a la composición de las tramas narrativas que permiten al sujeto asumir diferentes versiones del sí-mismo a lo largo de su vida, ya sea a partir de la elaboración de relatos autobiográficos o de la generación de relatos ficcionales.

Trasmisión: apropiación de bienes culturales. Reescritura.

Los adultos y los jóvenes en el desafío de la trasmisión.

"en el narrar que enseña se cobija un gesto inaprensible más que lo rutilante de un contenido"

Nicolás Casullo

Para que la transmisión de los bienes culturales entre los sujetos pueda efectuarse se requieren previamente algunas condiciones básicas a valorar, es por esto que nos detendremos en el análisis de las mismas. La trasmisión, para Mariana Karol[4] (2004, p.74) supone al menos dos condiciones primordiales: en principio la voluntad del acto de quienes reciben al joven, y luego, que estos mismos adultos admitan que en la apropiación de lo que se transmite siempre se produce una pérdida, condición necesaria para que algo nuevo surja. De esta manera, el legado se reconvierte permitiendo que se produzcan otras versiones de esos relatos iniciales.

En el acto de trasmisión el adulto, entonces, dona cierta herencia, sabiendo que ésta será necesariamente reformulada. Para que exista la posibilidad de apropiación y reformulación de los relatos, se debe dar lugar a que los jóvenes recreen los mismos en una narrativa singular, y no sólo los reproduzcan. Jacques Hassoun[5] plantea que *"la repetición inerte implica con frecuencia una narración sin ficción, la transmisión reintroduce la ficción y permite que cada uno, en cada generación, partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer, en lo que ha recibido de herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia".* De este modo tendrá particular relevancia aquellos espacios que posibiliten el ejercicio de la autoría a partir de los textos que puedan poner a disposición de los jóvenes.

Para avanzar en nuestro planteo será necesario ahora continuar desarrollando aquellos vínculos que se puedan establecer entre los conceptos de identidad y narración, mediados por la elaboración de una trama.

Las identidades narrativas. Tramas individuales y colectivas.

---

[4] En Frigerio, G. y Diker, G., (comps.)

[5] Hassoun, J: citado en Karol, Mariana, *Op. cit.*, p.75.

"Entre vivir y narrar existe siempre una separación, por pequeña que sea.

La vida se vive, la historia se cuenta."

Paul Ricoeur

Ricoeur sugiere repensar aquello que une y entrelaza a la historia y a la ficción. El producto de este entrecruzamiento será enunciado como un frágil vástago: las identidades narrativas (Ricoeur, 1996, p.997) . El autor sostiene que la historia de una vida es refigurada constantemente por las historias verídicas o de ficción que un sujeto cuenta sobre sí mismo. Por lo tanto, esta refiguración continua hace de la propia vida un tejido de historias narradas.

El proceso de elaboración de las diferentes tramas narrativas es un trabajo de construcción y de síntesis entre diversos elementos que hacen referencia a la acción humana, y que se presentan como heterogéneos y discordantes en la experiencia diaria. Es por esto que Ricoeur, destacará particularmente este proceso en términos de composición de los relatos.

La identidad es presentada por el autor como una categoría de la práctica, ya que responde a la pregunta: ¿quién ha hecho esta acción?, ¿quién es su agente o autor? Ricoeur retoma a Hanna Arendt para afirmar que se responde a la pregunta del quién, contando la historia de una vida, por lo tanto, la respuesta a estos interrogantes sólo puede ser narrativa.

El autor aclara que la identidad narrativa se le puede atribuir tanto a un individuo como a una comunidad, marcando que las mismas se constituyen a través de recibir y reconfigurar relatos que se convertirán en su historia efectiva[6]. La mediación narrativa, entonces, permite que sea posible elaborar y reescribir, a lo largo de la vida, diferentes tramas. Es por eso que el individuo o la comunidad aparecen, al mismo tiempo, como escritores y lectores de su propia historia, ya que el sentido de sus acciones sólo les resultará comprensible a través de la lectura de la misma. El acto que permite que el individuo o la comunidad se comprendan a sí mismos a través de la narración, es el

---

[6] Cfr.: Arfuch, L: *Op. cit.*, p.27. "El contar una (la propia) historia no será entonces simplemente un intento de atrapar la referencialidad de algo "sucedido", acuñado como huella en la memoria, sino que es constitutivo de la dinámica misma de la identidad: es siempre a partir de un "ahora" que cobra sentido un pasado, correlación siempre diferente y -diferida- sujeta a los avatares de la enunciación. Historia no es sino la reconfiguración constante de historias, divergentes, superpuestas, de las cuales ninguna puede aspirar a la mayor "representatividad".

mismo a partir del cual éstos construyen su identidad narrativa, que hace posible, a la vez, la dimensión temporal[7].

Si como plantea Ricoeur, la temporalidad, así como la propia experiencia, sólo pueden configurarse en el relato, el valor de la narrativa en nuestro campo de intervención reside justamente en su posibilidad de *"dar cuenta de los procesos de autocreación, de las tramas de sociabilidad, de la experiencia histórica, situada, de los sujetos, en definitiva, de la constitución de identidades, individuales y colectivas"* (Arfuch, 2005, p.26).

El recurso audiovisual en la construcción de relatos.

Podríamos, en parte, anticipar qué personajes llegarían a la mesa de trabajo del taller, pero la mediación narrativa hizo posible reescribir estos personajes para armar nuevas tramas. Así, el taller de cine oficia como dispositivo de escritura y lectura, en otras palabras, como dispositivo de comprensión de sí, de construcción de identidad narrativa, y en tal sentido, composición de experiencias. El cine, como arte del tiempo, no es sino en la sucesión, se configura en base al movimiento, implicando al tiempo, y permitiendo un relato que se lee en imagen y sonido.

Si no hay temporalidad sin relatos, podríamos entonces suponer que no hay creación en tiempo presente. La identidad como construcción narrativa se crea en un juego de desplazamientos temporales (e.i. lo que hubiese sido sí…, lo que podría ser…, lo que fue). La imagen de Pinocho insiste en el acervo ficcional de Mara, tal vez más como pura presencia que como experiencia, reproducción de una versión discursiva impresa sobre una imagen fija o estanca.

Representar algo de la propia historia, implica generar un espacio entre lo vivido y lo que se cuenta; en otro escenario, con otros actores, aunque aparentemente se presente como una repetición. La escritura de un relato sobre sí mismo supone necesariamente la ficcionalización. El recorte fílmico, como otros relatos posibles, es siempre una ficción: creamos una ficción, y con la ficción, recreamos lo real.

El recurso audiovisual permite compartir los relatos, re producirlos, volver sobre ellos, deshacer y re componer, materializa la temporalidad donando a la experiencia una

[7] Ricoeur, P: *Narratividad, fenomenología…, Op. cit.*, p. 190. *"[E]l carácter común de la experiencia humana, señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse. Incluso cabe la posibilidad de que todo proceso temporal sólo se reconozca como tal en la medida en que pueda narrarse de un modo o de otro".*

cualidad tentativa, potencial y abierta a la transformación y al mismo tiempo concreta, observable, y por ello mismo tangible.

Referencias Bibliográficas

- Arfuch, L: "Problemáticas de la identidad". En ARFUCH, L. (comp.): *Identidades, sujetos y subjetividades*, Prometeo, Bs. As., 2005.
- Karol, M: "Transmisión: historia y arqueología", en Frigerio, G. y Diker, G., (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.* Noveduc, CEM, Bs. As., 2004.
- Ricoeur, P: *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. Revista Anàlisi, Nº 25, 2000.
- Ricoeur, P: *Tiempo y narración. El tiempo narrado*, Vol III, Siglo veintiuno, México, 1996.

UTOPIA Y PALABRA EN UN ACOMPAÑAMIENTO COMPARTIDO CON ALFABETIZADORES EN CONTEXTO DE ENCIERRO

Liliana Berenstein, Marisa Bolaña[8]
Karina Cavalcanti, Cristina D´Adezzio, Ivana Di Laudo, Laura Lareu, Norma López, Marcela García, Margarita García, Mercedes Machado, Patricia Zorrozúa[9]
Diego, Eduardo, José, Marcelo, Waldemar[10]

El presente trabajo es el relato de una experiencia de inclusión educativa que se está llevando a cabo en el marco del Proyecto de Voluntariado Universitario de UNSAM: "Capacitación de Internos Alfabetizadores en Contexto de Encierro", cuya tarea se desarrolla específicamente en la Unidad Penitenciaria N° 48 del Penal de San Martín, Pcia. de Buenos Aires. Intenta hacer presente las voces de los diferentes actores participantes.

Como alumnas de la Escuela de Humanidades, participamos del proyecto presentado y coordinado por las cátedras de Psicología del Desarrollo II y Didáctica, en las Licenciaturas en Psicopedagogía y en Educación.

Se enlaza así nuestra formación teórica con la práctica, comprometiéndonos además con objetivos de esta universidad, que promueve la diversificación de estudios y la atención de las expectativas y demandas de la sociedad en la que estamos insertos.

El proyecto, tiene como particularidad que alfabetizadores y alfabetizandos son internos, los alfabetizadores son además alumnos del C.U.S.A.M, (Centro Universitario, dentro del penal) en la carrera de Sociología.

El grupo de alfabetizandos corresponde a una población masculina joven, de entre 19 y 40 años de edad.

Nuestra intervención parte del reconocimiento de la Educación como derecho universal en atención y fortalecimiento de los Derechos Humanos per se.

Scarfó, especialista en educación en contexto de encierro ha expresado: *"La cárcel es el lugar en el cual terminan aquellas personas que, en su mayoría, no han tenido educación, trabajo, salud y ningún tipo de garantías. El sistema los genera y excluye"*. (Scarfó, 2001,p.12)

El Derecho a la Educación es uno de los derechos humanos fundamentales.

---

[8] Las autoras son profesoras de la Universidad de San Martín.

[9] Estudiantes.

[10] Alfabetizadores.

Nuestro país adhiere a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y, en el caso de la población carcelaria, a las recomendaciones de Naciones Unidas para el tratamiento de las personas privadas de su libertad, sosteniendo que *"todos los presos deben tener derecho a participar en actividades culturales y educacionales"*.

Según un informe del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos, al año 2004 en nuestro país, el 66% de la población carcelaria no había participado de programas educativos en las cárceles, por diferentes razones, entre ellas la falta de propuestas educativas coherentemente articuladas y adecuadas al contexto de encierro; resultado que nos indica que sólo se atiende a una porción de la matrícula potencial.

Antes de concretar nuestro encuentro con los internos alfabetizadores se requirió de un tiempo de conocimiento e identificación con la tarea, no sólo por tratarse éste de un contexto que desconocíamos, sino porque además hubo que enfrentar miedos, temores y prejuicios propios y ajenos, tensionando nuestras motivaciones y enfoques teóricos para la realización de esta compleja tarea dentro del penal.

Éstas son algunas de nuestras "voces" emitidas durante el proceso:

-"Desde un primer momento me atrajo el proyecto, coincidente con mi manera de ver al otro: como yo, en tanto ser humano y único, en tanto ser subjetivo."

-"Algo tan genuinamente humano como es el leer y escribir, no tendría que faltar en ningún hombre, esté en la condición que esté".

-"Me convocó a participar de este proyecto en la UNSAM la idea de reflexionar acerca de qué universidad queremos y cuál tenemos. Pensar acerca del rol de la universidad nacional en el contexto actual. Y también mis concepciones político-pedagógicas, apostar a construir colectivamente un proyecto transformador y democrático dentro de una institución de encierro."

- "Algunos de los que están en el penal pasaron por mi escuela antes. Me pregunto qué nos faltó como docentes para que todo esto pase…"

-"A partir de la confirmación de la visita al penal decidí mantener mi mente abierta, tratando de evitar prejuicios."

-"Me replanteaba si no era tiempo ya de cambiar la idea de que: hay que matarlos a todos."

-"A mí me movió el interés de trabajar con adultos, me interesa el contexto de adultos con problemáticas sociales complejas."

-"Yo desconocía este contexto, y me daba miedo, pero creo que es eso mismo lo que me movilizó. Me movió la curiosidad…"

-"Mi motivación fue mi interés en la línea forense, trabajar con personas adultas en conflicto con la ley".

-"Mi motivación consistió en el contexto en el cual se realiza el proyecto."

-"Hay puntos que me unen y otros que me separan de esta particular situación de encuentro, me movilizan y me ponen en contacto con mi primordial vocación de servicio, y la convicción de que mi labor como profesional me llevará a encontrarme con el sujeto, no a través de un informe, sino por la posibilidad de escuchar su particular saber para acompañarlo en la construcción de una modalidad de aprendizaje que le permita la inclusión respetando su singularidad."

Conocer y aceptar nuestras diferencias permitió la consolidación del grupo bajo un objetivo común, que con el aporte de la singularidad de los integrantes busca constituir una red que sostiene, contiene, define, ayuda y acompaña.

Se requiere pensar en "colectivos", no se puede pensar en soledad, se requiere pensar la educación desde una perspectiva de derechos humanos.

Implica animarnos a cuestionar términos tan deterministas como: todos...ninguno…siempre…nadie…dando paso a la reflexión donde el potencial va ganando protagonismo, donde vamos comprendiendo que: no son presos, están presos; no son detenidos, están detenidos y esto no es su identidad, sino sólo su circunstancia.

La educación no busca ser "algo en que matar el tiempo" o "algo sólo para después, para el futuro…"sino la llave que permita abrir posibles puertas para transformar el hoy.

La palabra, toma un lugar privilegiado, como forma de comunicar, socializar, reflexionar, cuestionar, liberar y posibilita el encuentro con otros.

Posibilita una crítica de la realidad que en primer lugar se requiere experimentar, vivir, ya que la práctica se constituye como primer momento de todo proceso de conocimiento.

En segundo término, permite una ruptura con la familiaridad acrítica, con el mito de lo obvio y lo natural, con el sistema de representaciones que la muestra como real y auto evidente

Nuestra tarea requiere de esfuerzos constantes, de reflexión continua, de contención del grupo, de escucha atenta, de ejercitar *"una paciencia impaciente*" en palabras de Freire, quien con su propuesta pedagógica de educación popular y alfabetización de adultos define Alfabetización como *"…un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores". (*Freire, 2009, p.98)

Destacamos la importancia de esta posibilidad de leer y escribir como un plus específicamente humano, como seres inacabados que estamos en permanente búsqueda, en un más allá de la posibilidad motriz, cognitiva y neurológica de la lectoescritura.; *"yo soy*

inacabado, el árbol también lo es, pero yo soy más inacabado que el árbol porque lo sé."; expresó el pedagogo brasileño. (Freire, 2008, p.30)

La educación popular como pensamiento pedagógico toma posición frente a la realidad social. Define a la educación como una herramienta fundamental de la transformación cultural, al asumir que *"cada uno es un proceso y un proyecto y no un destino",* (Freire, 2008, p.54)

No hay prácticas educativas que podamos considerar neutras; por el contrario, todo acto educativo implica una toma de posición que es política; vale aclarar que política no es sinónimo de partidaria.

Alfabetizar, es entonces *"posibilitar en los hombres su derecho de hablar….un difícil aprendizaje de nombrar al mundo"*. (Freire, 2002)

El empeño de los internos de la UP.48 por conseguir el derecho a la educación funciona como una demanda impostergable de un derecho inalienable. Al cruzar por primera vez aquellos muros y las diferentes rejas de control desconocíamos qué nos esperaba; sus ocasionales habitantes eran "nadies" para cada una de nosotras, sabíamos que una gran población estaba alojada entre esos muros aunque a simple vista pareciese que atravesábamos un desierto, hoy transcurrido el tiempo reconocemos ya sus rostros, su presencia no nos es indiferente y no son sólo "los internos alfabetizadores", sino compañeros universitarios entre los que destacamos a Ángel, Diego, Eduardo José, Marcelo, Mateo, Waldemar, quienes con compromiso sostienen el espacio de alfabetización para un gran número de internos.

Para este grupo de alumnas del voluntariado universitario, hay un antes y un después de nuestra experiencia en el penal.

Desde el rol docente, quienes integramos este proyecto consideramos que el objetivo del mismo es propiciar con los internos alfabetizadores un espacio de reflexión acerca de su tarea, que favorezca su labor, así como también el enriquecimiento de los instrumentos pedagógicos y didácticos para llevar a cabo la misma.

Asimismo esta propuesta de trabajo articulado intenta responder a la necesidad de la formación de profesionales comprometidos con la realidad de la comunidad local, así como también el abordaje multidisciplinario que la complejidad de estas prácticas requiere.

El presente proyecto se enmarca dentro de concepciones de alfabetización de jóvenes y adultos asentadas en la pedagogía de Paulo Freire. Entendiendo a la educación como práctica social compleja, cuya direccionalidad es la comprensión del mundo, la formación de un sujeto crítico y comprometido con su transformación y la de la realidad. En este sentido el acceso a la lectura y escritura constituye uno de los componentes de la propia construcción a

partir de la posibilidad de nombrar realidades, de mediatizar las acciones con las palabras, de nombrarme y nombrar a los otros y las realidades. En tanto se amplían universos vocabulares se amplían las experiencias y se construyen nuevas identidades. (Freire, 2009)

El Complejo Penitenciario es por excelencia un lugar donde los sujetos se encuentran privados de su libertad y en estado de exclusión, escindidos del mundo social y cultural. La privación de la libertad es uno de los dolores más profundos del ser humano, aún así, suelen aparecer sentimientos de amistad, solidaridad y esperanza de reinserción social y laboral, incidiendo también en la posibilidad de transitar con mejores posibilidades la vida carcelaria. (Blazich, 2007)

Las actividades educativas en el contexto carcelario adquieren características particulares y se desarrollan dentro de tensiones, dado que en el contexto priman cuestiones de seguridad y representaciones disciplinarias de orden y castigo, que muchas veces obstaculizan el desarrollo de las mismas.

La tarea de alfabetización les permite a los alfabetizadores conectarse con su propio potencial, esto origina acciones auto habilitadoras que marcan la diferencia entre modos de existencia. Así pueden subjetivarse desde la actividad educativa, habilitando espacios de libertad no sólo como posible medio para una reinserción social futura, sino para intervenir en el presente rescatando la dignidad, construyendo nuevos soportes y anclajes sociales y culturales. Esto es la reinclusión de los sujetos en redes de sostén sociales intramuros, como así también con proyección extra muro.

Este espacio creado entre internos alfabetizadores y alfabetizandos, se constituye en una instancia que interviene en la construcción de las personas como sujetos de derecho, promoviendo su desarrollo personal y así reducir su vulnerabilidad y mejorar su posición subjetiva.

Como coordinadoras del Proyecto nos embarcamos en el mismo interesadas por la constitución subjetiva y los procesos de aprendizaje de los jóvenes y adultos atravesados por su historia singular y el contexto socio-económico en el cual están insertos.

Nos motiva la posibilidad de favorecer la modificación de las condiciones de vulnerabilidad y exclusión social de los sectores marginados. Por otro lado, la inclusión de alumnas avanzadas de la carrera de Educación y Psicopedagogía permitiéndonos el acompañamiento en la articulación de su formación teórica con la práctica.

Partimos de un posicionamiento epistemológico que considera que las prácticas sociales cotidianas son complejas, producto de mecanismos ocultos de producción y dominación que son interdependientes de lo macro social pero a su vez guardan espacios de independencia.

Por eso consideramos que es desde la comprensión de las prácticas cotidianas donde tenemos que empezar a producir teorías sociales, con el compromiso de su transformación.

Intervenir, en este caso, desde la educación y desde la psicopedagogía, acompañando a los internos alfabetizadores, compartiendo semana a semana encuentros con ellos nos ha posibilitado un espacio de enriquecimiento y aprendizaje mutuo. Introducirnos en sus prácticas nos permitió comprender el gran compromiso con su tarea, la valoración del espacio construido, conformando una especie de militancia a partir de su tarea alfabetizadora. A su vez, una motivación personal de favorecer otros procesos que ellos, los alfabetizadores, realizaron de descubrimiento de la cultura hegemónica, de apropiación del universo cultural que les permitiera asumirse como constructores de su propia historia y su propia vida, que les permite generar un espacio íntimo de libertad y quebrar con la dominación que el sistema realiza sobre ellos. En sus palabras “este lugar es un lugar que rompe identidades” (refiriéndose al contexto de encierro).

Los encuentros tuvieron como objetivo promover espacios de reflexión grupal, tratando de generar un “nosotros”, que nos incluyera a todos, a todos como sujetos iguales portadores de saberes diferentes. Que generara confianza, circulación de la palabra y sobre todo que permita reflexionar.

En esos encuentros realizamos dinámicas que favorecieran la confianza y comunicación grupal. Comenzando siempre los encuentros con la lectura de algún párrafo, o poema. No solamente pensando en que tenga una “aplicación”, sino fundamentalmente para introducir la estética, dado que no hay posibilidad de trabajo con el conocimiento si no hay ética y estética. Generar un espacio para el goce estético, por el simple hecho de sumergirse en el mundo artístico de la palabra.

El acceso al libro, a la palabra, al símbolo les permitirá torcer destinos socialmente prefijados. Teniendo en cuenta además, que la lectura y la escritura son prácticas comunicativas y se vinculan a situaciones y contextos cargados de significados.

Poder hacer circular la palabra, expresar a través de ella vivencias y sentimientos, brindará herramientas a los internos, que en general provienen de sectores donde la palabra está obturada y con muy bajos niveles educativos pudiendo contar con otras posibilidades de vida cotidiana y una futura inserción social y laboral.

Siendo la población de acción de este Proyecto sujetos desventajados socialmente y privados de libertad, consideramos que este espacio de alfabetización favorecerá su reinserción a la sociedad como así también al mundo laboral, cuando hayan cumplido su pena, considerando que las estadísticas marcan que el 30% de los internos que no han recibido educación

reinciden en actividades delictivas cuando adquieren la libertad, mientras que aquellos que recibieron educación el índice de reincidencia es de sólo un 2%.

He aquí el testimono de la reflexión de los alfabetizadores en relación a su tarea de alfabetización y al espacio compartido con el grupo de voluntariado:

Eduardo: "… a mí lo que me motivó acompartir estos encuentros es primeramente el compromiso con los alfabetizandos, que es lo que me moviliza más que nada y tratar de crecer yo para hacerlos crecer a ellos, y buscar las herramientas, primeramente para ser responsable con lo que estoy haciendo, y para personalmente no fallar, tratar de brindar y no fallarle a los pibes que es lo que me da fuerzas para seguir…"

Waldemar: "…a mí lo que me motivó a emprender esta experiencia de alfabetización, creo que fue que pude ver una especie de revancha a todo un sistema, que a la mayoría de los pibes que estamos en cana, nos excluyeron a través de la falta de educación, y después de tantos años preso, pude darme cuenta que la educación quizás sea la mejor herramienta como para pararme delante de los que se consideran sociables y poder hablar cara a cara, y creo que mi misión es transmitirle a los chicos que son analfabetos o analfabetos funcionales hacerles entender o tratar de transmitirles que quizás con la educación se pueden decir cosas que con una pistola en la mano no se logran decir, porque muchos de los pibes que estamos presos tratamos de expresar todo lo que venimos "oprimiendo" desde nuestra infancia a través del delito quizás, no sé, yo considero que el delito es una forma de expresión de aquellos que no tienen la posibilidad supuestamente sociable de comunicarse… el robo, el tener una pistola en la mano y tener aunque sea dos minutos el control de una situación creo que sacia la necesidad de una vida entera de la mayoría de los pibes que estamos acá, y quizás la educación es la única herramienta que pueda suplantar toda esa necesidad de poder gritar y que alguien nos escuche."

Diego: "...estar con ustedes acá... primeramente necesitaba darme cuenta de que si eran ustedes verdaderamente quien eran, no? Si nos mostraron una cara y atrás eran otra cosa, y a través del tiempo me di cuenta de que ustedes vinieron a este lugar para poder ayudar, esa ayuda que nosotros a veces pedimos acá, o a veces no sabemos pedir ayuda y la hemos recibido de parte de ustedes y de esa misma manera nosotros expresarle a ustedes y poderle agradecer por este grupo de chicas que vienen acá y que nos ayudan a poder enseñar a mis compañeros que también están privados de su libertad y poder aprender y educarse y ser alguien el día de mañana…"

José: "…empecé a venir acá con la necesidad de recibir, recibir ayuda, por ahí en algo que yo no sabía como manejar, como desenvolverme, tenía algo para transmitir... pero tal vez no

tenía los métodos, no sabía… y vine con eso sin saber la ayuda que me iban a dar pero con esa necesidad de recibir, de pedir también ayuda. Noté en un primer momento la falta de experiencia de ustedes de trabajar en un contexto de encierro, vi que estaban dando, por ahí cohibidas o no, pero que venían a dar algo…"

Marcelo: "… el sentimiento que te puede llegar a generar esto es el de querer identificarte cada día más, pero no con uno mismo sino con los que vos estás enseñando, sentirte identificado en ellos. Ellos también pueden encontrar su identidad por medio de la alfabetización, es el sentimiento que me genera a mí…"

Quisiéramos terminar, con una expresión de Eduardo Galeano que representa nuestro sentir*:* *"…al fin y al cabo actuar sobre la realidad y cambiarla aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable".*

Referencias Bibliográficas

- Asamblea General de las Naciones Unidas.(1948) *Declaración Derechos Humanos.* París
- Blazich, G. (2007). La educación en contexto de encierro. Revista Iberoamericana de Educación, 44, pp. 53-60.
- Freire, P. (2002) *"Pedagogía del oprimido" Buenos Aires:* Siglo veintiuno editores.
- Freire, P, (2008) *"El grito manso"* Buenos Aires*:* Siglo veintiuno Editores, Buenos Aires.
- Freire, P. (2009) *"La educación como práctica de la libertad"* .Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Galeano, E. Frases y Pensamientos*,* documento electrónico, www.frases y pensamientos.com.ar acceso 12 de julio,2010
- Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos (2004). *Sistema nacional de estadísticas sobre ejecución de la pena.* República Argentina: Informe anual.
- Scarfó, F. (2001) Trabajo de investigación de tesina *"Los fines de la educación básica en las cárceles en la provincia de Buenos Aires",* La Plata: Universidad Nacional de La Plata

ACCIONES EMPRENDIDAS POR LOS ALUMNOS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL PARA LA ATENCIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL CENTRO COMUNITARIO DE LA CHAVEÑA

***Eliamar Gomes de Mello*[11], *Heidi Alcantar Olivas*[12], *Uriel Manuel Cruz Miranda*[13], *Sofía García Mancha*[14], *Benito Rafael Parés*[15], *María del Carmen Santos Fabelo*[16]**

En el presente trabajo se plantea, la experiencia obtenida en el proyecto comunitario implementado el centro comunitario "Lic. Claudia Garza de Baeza", en la colonia Chaveña, en Ciudad Juárez, Chihuahua, México; desde el rol que han asumido los alumnos de la Maestría en Educación Especial con enfoque comunitario, de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, a fin de implementar las siguientes acciones: rehabilitación a los niños y niñas con discapacidad y atención a los padres de los niños con necesidades educativas, en el taller para padres. En ambos espacios se inició el trabajo desde el modelo del déficit, con acciones prescriptivas donde el profesional asume la dirección que el padre debe trabajar con su hijo, a partir del diagnóstico que el profesional realiza.

En el desarrollo del trabajo de los especialistas, con apoyo de las tutorías y durante el trabajo de campo se presentó un nuevo posicionamiento desde la mirada del modelo ecológico, que abarca las necesidades que surgieron en el proceso, desde el rol profesional. Este replanteamiento propicio que el taller de padres se transformara en un espacio para construir un lugar de encuentro y reflexión desde el rol de padres; y en la atención a los niños con discapacidad y sus padres en la mirada que éstos tienen sobre la educación de sus hijos, y en la atención directa a los niños con discapacidad, los padres al estar directamente involucrados transformaron positivamente la mirada que tenían sobre la educación de sus hijos.

Introducción

[11] Licenciada en Administración Aduanera

[12] Licenciada en Psicología

[13] Licenciado en Educación

[14] Licenciada en Psicología

[15] Doctor en Psicología

[16] Doctora en Ciencias Pedagógicas.

El siguiente trabajo hace referencia a un proyecto de participación-acción, el cual tiene la finalidad de lograr un cambio en los niños de la ciudad a través de la sensibilización, concienciación y la puesta en marcha de distintas acciones encaminadas a propiciar accesibilidad e integración para las personas con discapacidad y cuando se presentan una necesidad educativa especial en la institución escolar.

Objetivo General:

- Poner en marcha un proyecto comunitario para corregir y/o compensar las discapacidades de los niños y niñas de la Colonia Chaveña y áreas aledañas.

Objetivo Especifico:

- Involucrar a los padres de familia en la rehabilitación de sus hijos, para que puedan trabajar en casa diferentes ejercicios que los ayuden.
- Trabajar con la institución escolar donde estudian los niños, para involucrar a los maestros en la mejora de los mismos.

Desarrollo

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) implementa acciones comunitarias en la urbanización la Chaveña, como uno de sus proyectos de recuperación y revitalización de una zona emblemática del centro de nuestra ciudad. El Centro Comunitario La Chaveña "Lic. Claudia Garza de Baeza" ofrece a la comunidad juarense los servicios de atención psicológica, jurídica, médica, arquitectónica, urbanismo, nutricional y de educación especial.

Es una iniciativa de política pública de corte innovador para el trabajo conjunto entre la Universidad y el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del Gobierno del Estado de Chihuahua en cual tiene énfasis en los procesos de intervención familiar a través de la psicoterapia individual y grupal, busca incidir en las propuestas para resolver conflictos de manera no violenta.

La maestría en educación especial de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez cuenta con el respaldo de la Asociación Mundial de Educación Especial (AMEE), lo que le permite formar parte del Padrón Nacional de Postgrados de Calidad (PNPC), lo que a su vez , ofrece a los maestrantes gozar de una beca expedida por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y dedicar tiempo completo a su estudios en donde se realiza actividades propias de la carrera y trabajo profesional en diferentes espacios de la comunidad, permitiendo al alumno consolidar su formación académica, llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en las aulas y tomar consciencia de las

problemáticas a nivel nacional, en particular la de los sectores mas desprotegidos de la sociedad (Parés, 2010).

En el Centro Comunitario La Chaveña se empezó a trabajar con entrevistas individualizadas a los padres y jefes de familias de los futuros beneficiaros del centro, con la recopilación de información para la elaboración de los expedientes de los mismos. Primeramente se citó a los padres y jefes de familia al centro y luego se realizó un expediente de aproximadamente cuatro páginas, donde se registraba la información más importantes en relación a lo familiar, salud, laboral, social, así como lo mas relevante referente a la historia clínica de las etapas pre y postnatal del futuro beneficiario del servicio que brindarían los alumnos de la maestría en educación especial.

El siguiente paso fue la observación de la labor del equipo de trabajo y compañeros de la maestría, en la atención individualizada a cada uno de los beneficiarios.

Dentro del equipo multidisciplinario que labora en el centro comunitario, participaban algunos profesionales compañeros, los cuales no contaban con un perfil base para la elaboración de dicha intervención y con la experiencia en proyectos comunitarios. En esta circunstancia se les sugirió que solamente observaran el proceso de la atención, antes de realizar una intervención a un beneficiario del centro.

Al estar en contacto con los padres y jefes de familias en la recopilación de datos, se observó que la mayoría de ellos compartían características similares, tales como pertenecer a un grupo de estrato socioeconómico bajo, su nivel de formación académica (primaria hasta secundaria) y el deseo ferviente de lograr un avance basado en lo que el especialista pudiera hacer por los futuros niños beneficiarios.

Al reunirse el equipo se externaron situaciones como la inquietud de lo que los padres esperaban de los profesionales de la educación especial, lo que llevo a plantear la posibilidad de que existiera otra estrategia para que los padres comprendieran las necesidades educativas especiales de sus hijos. A raíz de eso, se diseño como estrategia un taller escuela para padres. Dicho taller se impartiría como apoyo a los padres y jefes de familias en el centro comunitario, ya que la misma cuenta con la infraestructura adecuada para una labor individual o grupal de los distintos servicios allí ofrecidos.

El equipo se reunió durante la semana en la que se empezaría el taller para definir los temas y ver de qué manera se trabajararía. Debido a que el equipo no contaba con la experiencia previa para la realización de dicho taller, se necesito el apoyo de la maestra Ludmila Chavez, la cual impartía en ese momento una disciplina dentro del currículo de

la maestría en educación especial. El material utilizado fue desarrollado por la Secretaria de Educación y Cultura, Dirección de Educación Básica Unidad de Atención a Padres de Familia, nombrado "Taller Escuela de Padres" Guía para el Facilitador Parte I de México 2006. De este documento se tomaron los preceptos teóricos para la iniciación del taller.

TALLER ESCUELA PARA PADRES

El proyecto taller escuela para padres se impartía una vez a la semana los días sábados, en una escuela primaria de la comunidad La Chaveña, denominada Revolución, pues uno de los objetivos de la propuesta es recuperar el Centro Escolar Revolución como espacio integral de actividades culturales para la comunidad.

En el primer día del taller, se llegó en un estado de aprensión, se empezó a utilizar un lenguaje técnico y propio al tema que se estaba tratando, utilizando una técnica de maestro alumno para con los padres allí presentes. Con la presencia del Dr. Benito Rafael Parés de la Universidad Nacional del Cuyo Argentina, en su estancia de postdoctorado, en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, se le designó la asesoría y supervisión de los alumnos de la maestría que acudían el centro comunitario La Chaveña y simultáneamente al taller escuela para padres.

El doctor Parés acudió como observador al taller escuela para padres en la tercera sesión, en la cual hasta este momento se seguía la misma línea de trabajo que al iniciarlo.

Gracias a esa asesoría y la experiencia en trabajo comunitario el doctor Parés hizo la sugerencia de un cambio en la dinámica del taller, lo que provocó un giro muy importante, desde cambiar la perspectiva de la visión como "profesionistas" así como la participación de los comentarios de los padres y jefes de familia en el proceso de compartir sus propias experiencia para con el grupo.

"*Expresarse, expresando el mundo, implica comunicarse. A partir de la íntersubjetividad originaria, podríamos decir que la palabra, más que instrumento, es origen de la comunicación. La palabra es esencialmente diálogo. En esta línea de entendimiento, la expresión del mundo se consustancia en la elaboración del mundo y la comunicación en colaboración. Y el hombre sólo se expresa convenientemente cuando colabora con todos en la construcción del mundo común; sólo se humaniza en el proceso dialógico de la humanización del mundo. La palabra, por ser lugar de encuentro y de reconocimiento de la conciencias, también lo es de recuentro y de*

reconocimiento de sí mismo. Se trata de palabra personal, creadora, pues la palabra repetida es monólogo de las conciencias que perdieron su identidad, aisladas, inmersas en la multitud anónima y sometidas a un destino que les es impuesto y que no son capaces de superar, con la decisión de un proyecto" (Freire, 1970).

Sin tomar en cuenta la cultura, los saberes previos de cada padre y jefe de familia, su nivel de educación, así como sus vivencias personales. Sólo se llegó al lugar a implementar lo leído y lo reflexionado desde el rol del profesional sin contemplar lo anteriormente plasmado y que algunos de los padres allí presentes no eran padres de niños con necesidades educativas especiales, algo que se daba por hecho.

Al darse cuenta de los aspectos anteriormente descritos, los profesionales tuvieron que replantear su rol profesional, la dinámica del grupo, pues el propio grupo fue experimentando una metamorfosis impresionante. Surgió la necesidad de apropiarse del espacio y de cambiar la dinámica del grupo, tomando en cuenta un enfoque ecológico, ya que este "*implica que se contemple el sujeto en interacción con su medio físico, psicológico y social" (Jiménez, 1999),* por lo tanto el rol del profesionista fue reubicado, el cual pasó a ser un facilitador, recuperando la experiencia de cada uno de los integrantes y dejando a un lado la visión con la que se inició el taller escuela para padres. Se desarrollaron diferentes estrategias que no se habían contemplado, se trabajó en equipo, y en ocasiones el taller se extendía mas de las horas designadas por los padres y jefes de familia.

Se volvió un lugar de encuentro, un lugar donde los padres realmente compartían y se sentían parte de un grupo en el cual se externaban los cambios que habían implementado en la relación con sus hijos.

De la experiencia se puede rescatar vivencias que van desde el rol que como profesionista se asume al momento de entrar a un grupo, la dinámica del taller, el grado de compromiso por parte de los participantes y la ética que los profesionales involucrados deben demostrar en pro de su quehacer y la importancia de poder contribuir en el proceso de enseñanza – aprendizaje que se desarrolló en el transcurso del taller escuela para padres, tomando en cuenta la posibilidad de replantear las estrategias de esa enseñanza – aprendizaje.

"El aprendizaje en servicio implica la revisión de los conceptos aplicados en el ejercicio del rol" (Parés, 2008).

Conclusión

En el resultado final de este trabajo se observaron los siguientes elementos:

1. Un cambio significativo en la relación entre los padres allí presentes y su apertura al compartir vivencias personales.

2. La utilización de un lenguaje más informal por parte de los facilitadores logró una mayor comunicación entre los participantes del taller.

3. Al compartir sus experiencias se dieron cuenta que sus vivencias eran compartidas por los demás integrantes.

4. La flexibilidad que el profesional debe mostrar al replantear la dinámica de su labor.

A través de la experiencia ajena, se puede expresar y difundir nuestras propias experiencias, los participantes llegaron pensando que iban a encontrar las respuestas para sus preguntas pero allí confirmaron y se dieron cuenta que las respuestas ya las poseían.

Referencias Bibliográficas

- Jiménez, P (1999). De la Educación Especial a la Educación en la Diversidad
- Parés, B (2008), Tesis doctoral, Expectativa de los docentes de la educación especial en relación con el tránsito a la vida adulta de los alumnos con discapacidad, Directora Sarto, P.
- (Inédita). España: Universidad de Salamanca.
- UACJ, (2010) página institucional, www.uacj.mx, (acceso 23 de julio de 2010)
- Gobierno del Estado de Chihuahua (2006) “Talleres escuela de padres” Guía para el facilitador Parte I. Secretaria de Educación y Cultura. Dirección de Educación Básica. Unidad de Atención a padres de Familia.
- Freire, P (1970) Pedagogía del Oprimido

TALLER: CALIDAD DE VIDA, HABILIDADES SOCIALES Y SEXUALIDAD DE LA PERSONAS CON DISCAPACIDAD

***Benito Parés*[17]; *Mónica Castilla*[18]**

Todas las personas tenemos a lo largo de la vida necesidades relacionadas con la seguridad emocional, la autoestima, el contacto y la intimidad afectiva y sexual, así como también el establecimiento de redes sociales más allá de la familia.

La sexualidad humana en general y la sexualidad de las personas con discapacidad en particular, se relacionan directamente con el bienestar en las interacciones humanas y con las diferentes formas de vincularse para satisfacer las necesidades de afecto e intimidad.

Los seres humanos nacemos con genitalidad, pero somos construidos con la potencialidad de la sexualidad (Posse y Verdaguer, 1991) a partir de las interacciones que establecemos con los otros. Cuando a un niño se le plantea en un diálogo informal *cuando seas grande… y tengas hijos…* se le está planteando que, en un futuro podrá ejercer una interacción sexual; se lo habilita desde el discurso, a los efectos de pensarse como una persona adulta, posible de tener hijos, de tener vínculos afectivos, pues los hijos se tienen a partir de ejercer sexualidad y, en nuestra cultura se valora la potencialidad de tener un hijo, a partir de establecer vínculos afectivos entre adultos.

La pregunta que nos formulamos es ¿cuántas veces, a un niño con discapacidad, sus padres, abuelos, tíos y demás personas que lo rodean, le plantean en sus conversaciones cotidianas la hipótesis *…cuando seas grande… y tengas hijos…?.* Es decir ¿cómo se organizan las expectativas de los adultos, sobre la futuro sexualidad de los niños con discapacidad?

De acuerdo con Navarro Góngora y Canal Bedia (1999) a medida que el hijo con discapacidad crece, surgen otras necesidades, tales como la de tener amigos, participar en diversas actividades con otras personas con y sin discapacidad y biológicamente llega también la maduración, que lo lleva a explorar su cuerpo y a la indagación, en el ambiente que lo rodea, del cuerpo de los demás. Esta nueva situación lo puede llevar al

---

[17] Doctor. Cupedipso. Ipdees. Feeye. UNCuyo, Mendoza.

[18] Doctora. Cupedipso. Ipdees. Feeye. UNCuyo, Mendoza.

encuentro sexual y genital con otros. Los autores reconocen que esta situación es una fuente más de preocupación para padres y docentes.

Morentin et al (2008) en investigaciones en España, afirman que el amor en las personas con discapacidad intelectual y su relación con la dimensión bienestar emocional de la calidad de vida, se encuentran directamente relacionados. A través de la indagación realizada han podido verificar, en el caso de la satisfacción amorosa y sexual, que existen correlaciones significativas, positivas y moderadas con el factor familiar global, así como también con los aspectos relacionados con la autodeterminación. Una de las conclusiones del estudio permite afirmar que a menor intromisión familiar y, sobre todo, mayor autodeterminación de la persona con discapacidad intelectual, es mayor la satisfacción amorosa y sexual, que puede alcanzar.

Las interacciones sexuales entre jóvenes y adultos se dan a partir de las interacciones sociales que pueden establecer en sus diversos ámbitos de pertenencia. Para poder llegar a establecer vínculos con otras personas, en particular vínculos afectivos, se debe poder acceder a la interacción con otros y también el ser aceptado por el otro. Esto involucra el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales que permiten la aceptación de sí mismo y de los otros, a partir de la convivencia y del respeto mutuo. Estas habilidades sociales no se aprenden de forma espontánea, sólo por estar en contacto con otras personas, para ello es necesario un complejo proceso de adquisición, desarrollo y aprendizaje que puede y debe ser guiado desde una temprana edad.(Castilla y otros, 2006)

Partimos de considerar a las habilidades sociales como las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una actividad de índole interpersonal. Implican un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de la personalidad (Monjas, 1997).

Desde una mirada de la psicología cognitivo-conductual, desarrollaremos a continuación aquellas habilidades sociales que consideramos están directamente relacionadas con la potencialidad de ejercer la sexualidad.

Para lograr alcanzar un bienestar emocional adecuado a partir del logro de relaciones interpersonales satisfactorias, es necesario poner en juego las habilidades de iniciación de las conversaciones. Éstas están relacionadas con la adquisición y desarrollo de un sistema lingüístico que favorece la interacción con el otro, el intercambio de significados y la construcción de consensos.

Cuando un adolescente o joven con discapacidad o sin ella, toma la iniciativa de interactuar con otros, debe poner en juego la expresión facial, la postura corporal, los tonos de la voz, la escucha activa y una actitud amistosa y cordial, que le permita alcanzar sus objetivos de interacción. Estos componentes conductuales se ponen en juego en cada interacción social en la que se establecen vínculos afectivos. Las personas con discapacidad deben comprender que cada uno de estos componentes, incita una respuesta determinada del otro con el que interactúa y debe estar preparado para responder a ella, si ése es su deseo.

Es importante trabajar en la educación formal y no formal de las personas con discapacidad, las diferentes formas de iniciar una conversación, mantenerla y terminarla, si se da el caso de interactuar entre personas del mismo sexo, o de diferente sexo, o bien con personas de su misma edad o mayores que ellos.

Recordamos, de acuerdo con la OMS (2001), que el bienestar emocional es un componente vital en las condiciones de salud de un ser humano. Por ello es necesario desarrollar interrelacionadamente la potencialidad de lograr relaciones interpersonales satisfactorias, desde la niñez, que lleven a la persona con discapacidad a lograr sensaciones placenteras en el estar con otros. Es decir, favorecer el desarrollo del bienestar emocional como dimensión subjetiva de la calidad de vida.

Podemos afirmar que no existe ningún dato científico que nos permita afirmar que la dimensión afectivo-sexual, es decir, el amor, no sea también un factor determinante en la salud y la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, al igual que el resto de las personas (Lacasta, 2000). Existe consenso en la comunidad científica, en afirmar que, la calidad de vida se compone, para las personas con discapacidad intelectual, de los mismos factores, indicadores y relaciones que son importantes para aquellas personas que no la tienen. (Verdugo y Schalock, 2001)

Por ello, en nuestro equipo de investigación venimos promoviendo la incorporación del trabajo sobre, sobre la expresión de emociones y sentimientos, desde temprana edad, en forma transversal junto a las áreas disciplinares del currículum, acompañando a los docentes en la conceptualización teórica de los indicadores de calidad de vida tales como desarrollo personal y educación, que coadyuvan a la dimensión inclusión social.

Aprender a expresar cómo nos sentimos y a comprender cómo se sienten los demás con nosotros está directamente relacionado con las necesidades de afecto e intimidad, aspectos relevantes en el ejercicio de la sexualidad adulta.

Culturalmente en nuestra sociedad se valora más la demostración de afectos en las mujeres que en los hombres. Es un avance de los últimos años el que los hombres se sientan habilitados para expresar sus emociones, sin ser desvalorizados, desde los demás, en su rol masculino.

Tradicionalmente al varón se le asignan desde los adultos, expectativas de estatus socio-laboral y a las niñas se las induce a realizarse como mujer-madre. Ambas expectativas que se organizan habitualmente en nuestra sociedad, no es habitual que se visualicen cuando nos referimos a niños y niñas con alguna discapacidad, en especial con discapacidad intelectual o motoras severas.

Diversas investigaciones (Verdugo,1995, Díaz Aguado, 1995, Monjas, 1997) coinciden en la influencia de los factores ambientales en el desarrollo afectivo, emocional, psicológico y físico, que muchas veces pueden actuar como facilitadores u obstaculizadores de la libre expresión de los sentimientos y las emociones. Generalmente se considera que dejarnos llevar por nuestras emociones puede ser peligroso e irracional.

De acuerdo con Maturana y Nisis de Rezepka, (1995) es sobre nuestras emociones y sentimientos que se instaura nuestra posibilidad de razonar, por ello deberíamos estar más atentos a cuáles son las emociones que dominan nuestro vivir, para poder identificar las características de nuestros razonamientos. Desde el concepto de calidad de vida esto implica desarrollar la autodeterminación, es decir, al conocer nuestras emociones, saber cómo, cuándo y dónde se pueden expresar y las respuestas que podemos llegar a encontrar.

Aprender a sentir, aprender a expresar nuestras emociones, es uno de los caminos más complejos que como seres humanos tenemos que transitar, no sólo para encontrarnos con nosotros mismos, sino también para poder establecer vínculos afectivos y relaciones que nos permitan sentirnos humanos y dentro de esa humanidad, está el ejercicio pleno de nuestra sexualidad en el afecto. El amor se relaciona positivamente con la salud física y mental, el bienestar, la satisfacción y la calidad de vida, no sólo en las personas sin discapacidad, sino también en las personas con discapacidad intelectual, por ello enfocar la atención en la potencialidad de expresar amor, darlo y recibirlo, es un aspecto que no se puede dejar de lado en la educación de las personas con discapacidad. (Morentín et. al, 2008).

Aprender a expresar emociones y sentimientos implica la potencialidad de reconocer la propia expresión y la respuesta que podemos dar a las expresiones de los demás. Por

ejemplo reconocer cuándo nosotros estamos contentos, tristes o enojados y reconocer nuestros signos corporales que nos dan indicios de ello, nos permite al hacerlo sobre nosotros, aprender también a reconocerlos en los demás. (Verdugo,1995, Díaz Aguado, 1995, Monjas, 1997) Responder a las emociones y sentimientos que nos manifiestan los demás, nos permite poder organizar nuestras respuestas y actuar en consecuencia. Esto es esperable que se logre a partir del ingreso a la adultez, es decir terminando la adolescencia. Es decir, esta tarea asignada desde la sociedad a la familia y a la escuela, implica desarrollar diversas formas de expresión de los sentimientos y de cómo aprender a responder a los sentimientos de los demás.

Pero investigaciones recientes (Morentín, et. al, 2008) han demostrado que a mayor sobreprotección familiar en personas adultas con discapacidad, se observa una menor capacidad de autodeterminación y por lo tanto de actividades cooperativas en sus grupos de pertenencia. En la misma línea investigativa se ha comprobado que a menor intromisión familiar en la vida de la persona con discapacidad, se observan puntuaciones más elevadas en la dimensión de calidad de vida bienestar global percibido, se puede lograr mayor satisfacción amorosa y mayor autodeterminación, indicadores que permiten obtener puntuaciones más elevadas en bienestar emocional.

En estudios realizados sobre el desarrollo de la competencia social, se ha observado que las habilidades de cooperar y compartir se encuentran entre las más difíciles de aprender y desarrollar. El mundo actual globalizado nos ha ido llevando a un actuar solitario, donde cada vez es más compleja la cooperación. Estas habilidades son necesarias en todos los ámbitos de la vida para negociar, intercambiar, competir, defenderse, acordar normas, etc. y se desarrollan durante la niñez, fundamentalmente en las interacciones entre la familia y también entre los compañeros. (Paula Pérez, 2001). Por lógica, en la adultez, también son indispensables a la hora de instaurar un vínculo afectivo.

Sin embargo, no siempre es fácil el aprendizaje de las estrategias necesarias para cooperar, negociar, compartir, actividades o juegos. Es en la matriz primaria donde se comienza con este aprendizaje y muchas veces las relaciones familiares pueden facilitar o limitar las posibilidades de aprender a negociar en dicho contexto. Allí, el niño debe aprender a aceptar y adaptarse a sus relaciones con padres y hermanos. En esta interacción también debe poner en juego habilidades de negociación. Cuando se traspasa el ámbito familiar, puede descubrir múltiples posibilidades para seleccionar

sus compañeros de juego y apoyarse en los modelos aprendidos para poder negociar nuevos vínculos y contextos sociales.

Cuando un niño interactúa con sus pares aprende también que es posible que sus iguales no le acepten fácilmente. Tiene que convencerles de sus méritos como compañero y a veces tiene que anticipar y aceptar la exclusión. Los estudios realizados para averiguar qué características distinguen a los niños o adolescentes más aceptados por sus compañeros, demuestran que los compañeros tienden a elegir a aquellos que les permiten ejercer temporalmente el control de la relación, intercambiar el estatus o mantener un estatus similar; lo cual resulta congruente con la naturaleza de las relaciones entre compañeros y las convierte en la mejor oportunidad para aprender a negociar y colaborar. (Díaz Aguado, 1995)

De acuerdo con este autor, existen al menos cuatro habilidades básicas relacionadas con la posibilidad de cooperar y compartir en la niñez, que están teóricamente relacionadas con las habilidades sociales competencia social: a) llevarse bien al mismo tiempo con adultos y con iguales, b) colaborar e intercambiar el estatus de la interacción. c) expresar aceptación: el papel de la simpatía y d) repartir el protagonismo y la atención.

Es importante tener en cuenta que la capacidad para colaborar, intercambiando los papeles de quién manda y quién obedece, se adquiere sobre todo entre compañeros que se consideran mutuamente amigos. De ahí la importancia que tiene, conseguir que todos los niños tengan al menos un amigo entre sus compañeros, con el que desarrollar estas importantes habilidades sociales. Comprender a los demás y aprender a repartir la atención sin tratar de acapararla de forma excesiva, ni pasar desapercibido, es una de las más complejas habilidades sociales a alcanzar. Estas habilidades, que se comienzan a desarrollar en la niñez, permitirán el logro de relaciones afectivas en la adolescencia y luego en la adultez, que favorezcan la potencialidad de ejercer activamente la sexualidad.

De acuerdo con Suárez Naveros (2008) un punto de partida, en pos del ejercicio de la sexualidad, es cultivar la propia autoestima y por tanto, las propias capacidades incluyendo evidentemente las eróticas. Centrarse en las capacidades como seres humanos de sentir y promover placer, sentir que se puede desear y ser deseado, partiendo de la aceptación de nuestra realidad concreta y del conocimiento de nuestro propio deseo, con un modelo de relación erótica que explore la gran amplitud de experiencias que nuestro cuerpo y fantasía ofrece.

> *“No hay una manera adecuada de tener relaciones eróticas, no hay una manera adecuada de desear o ser deseada, hay tantas como personas en el mundo y todas ellas igual de satisfactorias y válidas en la medida en la que responden al propio deseo”.* (Suárez Naveros, 2008:7)

Uno de los aspectos relevantes para el ejercicio de la sexualidad, ya destacado por diferentes autores, (Verdugo, y Schalock, 2001, Schalock, et al 2002) es la autonomía y la autoestima que se relacionan con las habilidades de autoafirmación.

Dentro de estas habilidades identificamos el autoconcepto, es decir la organización de las percepciones que los demás van imprimiendo en la persona a través de las interacciones cotidianas. De acuerdo con L´Ecuyer (1985) en Martínez, Ducci y Parés,(2004) el autoconcepto es el conjunto de rasgos, de imágenes y de sentimientos, que cada persona reconoce como formando parte de sí mismo, influenciado por el medio y organizado de modo más o menos consciente. Es decir el autoconcepto se forma por las percepciones vitales que un sujeto tiene sobre sí mismo. Por ejemplo, cuando se le dice al otro *…qué bien estuviste…; … te queda lindo ese vestido…*; *cambiate el peinado que no te queda bien…; qué rica te salió la torta…* estamos favoreciendo la configuración de su imagen personal que se va plasmando en el autoconcepto.

Por otro lado, esas afirmaciones que se hacen sobre el *hacer* de las personas (Maturana y Nisis de Rezepka, l995) permiten ir evaluando su desempeño desde un rol particular, o bien de diferentes aspectos de su corporalidad. Estas no hacen referencia a cuestiones taxativas de su estructura personal, sino que más bien se refieren a características de su proceder que pueden ser modificadas o no, a partir del ejercicio del rol y de la necesidad de aceptación o rechazo de las personas de su entorno.

Existen también otras afirmaciones que se hacen sobre el *ser*. Es decir cuando le decimos a un niño *...sos un desastre…* implícitamente estamos ayudando a configurar un autoconcepto negativo. En cambio, si marcamos las cosas que desde su hacer, no son las esperadas, existe una posibilidad de aceptación de esa afirmación, y tal vez pueda aparecer un cambio de actitud respecto de ella, pero esto no involucra una desvalorización de la persona en general, sino de sólo un aspecto particular del ejercicio de su rol.

Los estudios advierten sobre la idealización de las relaciones amorosas, explicada frecuentemente por la confluencia de una serie de condicionantes en la realidad de las personas con discapacidad, como son: la falta de formación e información afectivo-

sexual, la falta de acceso a entornos normalizados donde establecer relaciones de amistad y entrenar habilidades interpersonales, así como también la falta de oportunidades para establecer relaciones interpersonales íntimas y románticas que, junto con el hecho de que las personas con discapacidad reciben información masiva de los medios de comunicación y no disponen de modelos positivos cercanos, en relación con la sexualidad, conlleva a que muchas veces las personas con discapacidad intelectual desarrollen imágenes no realistas y expectativas no ajustadas con la realidad. (Gordon, Tschopp y Feldman, 2004; Howland y Rintala, 2001; Lesseliers y Van Hove, 2002; López, 2002 en Morantin, et.al. 2008)

Acordamos con Machargo (1991) en Martínez, Ducci y Parés,(2004) que el autoconcepto es la clave para la comprensión de los pensamientos, sentimientos y conductas de la gente y que la experiencia, de moverse por la vida con un sentimiento de bienestar y satisfacción personal, es la clave de la personalidad y la conducta. Ello tendrá repercusión en la vida social y en el establecimiento de vínculos en los diferentes ámbitos de actuación.

Las habilidades sociales de autoafirmación, que se consolidan y se basan en el autoconcepto, tienen que ver con la potencialidad de defender los propios derechos y opiniones, así como también, respetar los derechos y la opinión de los demás. Asimismo se relacionan con la capacidad de saber reconocer, reforzar y felicitar, a otras personas cuando es positivo algo que han hecho o dicho y en consecuencia, aprender también a autorreforzarse. Tan importante como el reconocer las acciones positivas de los demás, es la posibilidad de expresarse a sí mismo un cumplido, un elogio, así como también aceptar que nos halaguen, feliciten, y refuercen. Estos aprendizajes son de vital importancia cuando se trata de establecer relaciones y vínculos afectivos entre los familiares y con los amigos, preparándonos para una vida adulta con vínculos amorosos y sexuales.

Cuando hablamos de hacer respetar nuestros derechos es necesario reconocer que la *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad,* afirma, que se deben reconocer los derechos sexuales y garantizar el respeto a la libertad sexual, a la salud sexual, a la autonomía, a la integridad y seguridad sexual del cuerpo, a la privacidad, al placer, a la expresión sexual emocional, y a la posibilidad de tomar decisiones reproductivas libres.

Sin embargo estos derechos, en Argentina, generalmente no se respetan en las personas jóvenes y adultas con discapacidad, tal vez asociados con el estigma (Goffman, 1993)

de "asexualidad" con la que son considerados desde algunos entornos. *"Además aparece "ausente", el asunto del placer sexual. El ejercicio de la sexualidad en nuestra sociedad es tomada como privilegio de personas normales jóvenes y no discapacitadas."* (Murillo Cárdenas, 2008:10)

Por qué postulamos que el aprendizaje de las habilidades sociales son un instrumento necesario para el ejercicio pleno de la sexualidad, justamente porque aprendiendo a relacionarnos con otros, es que aprendemos a establecer vínculos afectivos, que nos permiten sentirnos satisfechos como seres humanos.

Nacemos hembra o macho, y nos hacemos mujeres y hombres en la interacción social. Las características de las interacciones sociales y de los vínculos que podamos establecer a lo largo de la vida, son las que nos llevarán a tener una determinada percepción de la calidad de vida. En este sentido adherimos al concepto de calidad de vida como un constructo multidimensional. (Schalock, 2001)

De las dimensiones identificadas por el autor, consideramos que específicamente se relacionan con el desarrollo de la sexualidad, las dimensiones de *bienestar emocional*, *y relaciones interpersonales*, así como también la *autodeterminación y el desarrollo personal, atravesados transversalmente por la dimensión de los derechos.*

> *"Por eso es tan necesario insistir en el derecho a la sexualidad de todas las personas que no se traduce en un derecho a tener relaciones sexuales sino en la auténtica necesidad que tenemos como humanos de construirnos en relación, desde la mirada de los demás y desde la nuestra."***.** (Sampedro Díaz, P, 2008: 15)

Referencias Bibliográficas

- Castilla y colaboradores (2006) Informe de Avance Proyecto de Investigación: *Aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales. Diferentes propuestas educativas.* Subisidiado por la SECyT. Inédito.
- Díaz Aguado, M, et al (1995) *La evaluación de las relaciones con los compañeros* en Díaz Aguado, M., Instrumentos para evaluar la integración escolar. Madrid: Once pp . Cap.4.
- Goffman, E., (1993) Estigma. La identidad deteriorada. Bs.As. Amorrortu Editores.
- Lacasta, J. J. (2000). Guión resumen del taller sobre servicios de apoyo e igualdad de oportunidades. En J. R. Amor (Ed.), *Sexualidad y personas con discapacidad psíquica. II Conferencia Nacional* (pp. 107-115). Madrid: FEAPS.

- Martínez,V. Ducci,I, Parés,B., (2004) *El autoconcepto una herramienta indispensable para el aprendizaje.* Tesis de Licenciatura en Gestión de la Educación Especial. Inédita.
- Maturana, H., Nisis de Rezepka,S., (1995) *Formación Humana y Capacitación,* Ed Dolmen, Santiago.
- Monjas Casares, M. I., (1997) *Programa de Enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Para niños/as y adolescentes*. 3ª Ed CEPE, Madrid.
- Morentin Gutiérrez, R., Arias Martínez, B. Mayoral. M. Verdugo Alonso, M, (2008) *El amor en las personas con personas con discapacidad intelectual y su repercusión en el bienestar emocional.* Documento electrónico consultado en **www.sid.usal.es** el 1 de setiembre de 2010.
- Murillo Cárdenas, S., (2008) *Hasta dónde llega el placer* en Conclusiones de la I Jornada en la Mujer con disCapacidad de Cocemfe-Asturias realizadas el 10 de diciembre de 2008. Documento electrónico consultado en wwww.cocemfeasturias.es el 2 de setiembre de 2010.
- Navarro Góngora, J., Canal Bedia, R., (1999*) ¿Qué podemos hacer? Preguntas y respuestas para familias con un hijo con discapacidad*. Salamanca. Editorial Varona.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: IMSERSO. Documento electrónico consultado en http:// www.who.int/classification/icf/intros/cif_Spa_Intro.pdf el 15 de setiembre de 2010.
- Paula Pérez, I (2001*)*. Habilidades Sociales . Bs.As.: Fundec.
- Posse, F., Verdaguer,S. (1991) La sexualidad de las personas discapacitadas. Argentina: Fundación Creando espacios.
- Sampedro Díaz, P, (2010) *Relaciones Sexuales: una cosa de dos,* en Conclusiones de la I Jornada en la Mujer con disCapacidad de Cocemfe-Asturias realizadas el 10 de diciembre de 2008. Documento electrónico consultado en wwww.cocemfeasturias.es el 2 de setiembre de 2010.
- Schalock, R. L. (2001). Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 83-104). Salamanca: Amarú.

- Schalock, R.L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R.A., Felce, D., Matikka, L., Keith, K.D. y Parmenter, T. (2002). *La conceptualización, medida y aplicación de Calidad de Vida en personas con discapacidades intelectuales: informe de un panel internacional de expertos. Siglo Cero*, *33*.
- Suárez Navero, M. (2008) *Mitos sexuales en la Mujer con discapacidad,* en Conclusiones de la I Jornada en la Mujer con disCapacidad de Cocemfe-Asturias realizadas el 10 de diciembre de 2008. Documento electrónico consultado en wwww.cocemfeasturias.es el 2 de setiembre de 2010.
- Verdugo, M.A. (1995). *Calidad de Vida y educación especial. Aportaciones de la nueva definición de retraso mental de la AAMR (1992*). Aula de Innovación Educativa, 45, 11-14.
- Verdugo, M. A. y Schalock, R. L. (2001). El concepto de calidad de vida en los servicios humanos. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 105-112). Salamanca: Amarú.

EL MEDIO: ESCUELA, COMUNIDAD Y PALABRA EN MOVIMIENTO. LA RADIO COMUNITARIA COMO MEDIO DE ACCIÓN COLECTIVA ENTRE VECINOS Y ESCUELA

***Lelia Schewe*[19], *Stella Berón*[20], *Miguel Ayala*[21], *Marcelo Oliveira*[22]**

Primera parte:

La relocalización: historia y reflexiones sobre los movimientos poblacionales masivos.

Las familias que residen en el barrio A4 fueron relocalizadas por causa del inicio de las obras de tratamiento costero del río Paraná para la instalación de la Represa Hidroeléctrica Yacyretá, perteneciente a los estados Argentina y Paraguay. Hoy ese lugar ofrece un paisaje adornado con una majestuosa costanera, con museos, locales de comidas, clubes y bares.

Tras la relocalización la organización familiar debió ser reestructurada. "Este desarraigo marcó estados de violencia, de tristeza, de incertidumbre, de un acostumbrarse a lo nuevo, distinto a lo que tenían. Las diferencias en las fisonomías del paisaje y en lo intangible de sus formas de vida imprimió un quiebre muy importante en sus existencias, dado que anteriormente caminando unas pocas cuadras llegaban al centro de la ciudad, lo cual les permitía sobre todo a las mujeres, por medio de la prestación de algún servicio, como barrido de veredas, servicio doméstico por horas, obtener recursos económicos para el sustento alimenticio, en tanto que la vida de los hombres se sucedía con la incorporación de habilidades para la pesca y actividades relacionadas a las olerías por su parte los niños desde temprana edad eran incorporados en estos perfiles de vida" (Berón y Quessini. *La Educación Especial en contextos de vulnerabilidad social*. Informe Final de Tesina para la obtención de la Licenciatura en Gestión Educativa Universidad Nacional de Formosa. Posadas, Misiones. 2007).

---

[19] Profesora en Educación Especial y Especialista en Didáctica (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM). Docente a Cargo del proyecto Radio Comunitaria y encargada del área Sociocomunitaria Escuela Especial Nº 45.

[20] Profesora en Educación Especial (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM) y Licenciada en Gestión Educativa (Universidad Nacional de Formosa). Directora Escuela Especial N° 45.

[21] Estudiante de Licenciatura en Trabajo Social (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM). Presidente de la Asociación Civil "El Mensú", Barrio A4.

[22] Estudiante de Licenciatura en Antropología (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM).

Así se estableció, en la ciudad de Posadas, el barrio A4. Sus habitantes se vieron forzados a atravesar por el proceso de relocalización desde el año 2002, e inclusive hoy continúan llegando familias. Los movimientos poblacionales siguen siendo una característica de la ciudad ya que, en este preciso momento, los cauces de los arroyos se encuentran en constante incremento por factores climáticos y manejos de las compuertas de la mencionada represa.

El impacto de dichos acontecimientos sigue generando el crecimiento poblacional del barrio y consecuentemente afecta la formación de los grupos sociales. *"Los desplazamientos forzosos (...), actúan a la vez como desencadenantes de un despliegue de diversas estrategias. Estrategias que en esta ocasión se hallan orientadas fundamentalmente en tres direcciones: organización doméstica; inserción ocupacional e inserción relacional, como vías posibles para canalizar recursos hacia las unidades domésticas. De esta manera la noción de estrategia remite a cómo se articula un conjunto de prácticas, comportamientos y relaciones desplegadas para darle viabilidad a un objetivo fundamental: lograr determinado nivel de satisfacción de necesidades de las unidades domesticas, en las mejores condiciones posibles y, dentro de los límites que fijan las condiciones estructurales".* (Bartolomé, L.; (1985b): *Estrategias adaptativas de los pobres urbanos: el efecto entrópico de la relocalización compulsiva*, en: Bartolomé, L. (Comp.), *Relocalizados: antropología social de las poblaciones desplazadas*. Buenos Aires. Ediciones del IDES. N° 3, p. 25-48.).

Dentro de estas estrategias se encuentra la conformación de grupos de trabajo organizados y delineados como asociaciones civiles, mesas de debate, grupos de trabajo de diversa índole (deportes, ferias de productos, gestión de recursos, educación) dedicados a mitigar, entre otras cuestiones, la desocupación, las adicciones, la delincuencia. Características que hacen, por un lado, a una ineludible problemática social y, por otro, a una representación peyorativa que se ha configurado sobre el barrio en torno a dichas cuestiones. Estos temas son el foco de las estrategias del estado, a veces a través de *la entidad relocalizadora,* para la implementación de programas sociales destinados a lograr el sostenimiento de un complejo habitacional creado *ad hoc.*
"En el imaginario social de la comunidad, pareciera que estas acciones contribuyen mejorar calidad de vida para sus habitantes, dadas las condiciones habitacionales y asistencialistas ofrecidas, pero desde un análisis más amplio de las estrategias utilizadas para validar la cuestión de la relocalización. Se va produciendo un aislamiento de los grupos (...) que desaparecen de la percepción directa; así se origina

la fractura social con la formación de comunidades marginadas que se están convirtiendo en un espacio imaginario, negado, de la sociedad argentina. Decimos, por ejemplo, que no se puede entrar a muchas de ellas porque es peligroso, debido a los delincuentes que viven allí y que esas comunidades protegen. Estos datos pueden tener su vigencia y en algunos casos aparecen como precisos; sin embargo, deberíamos revisarlos a la luz de la realidad del contexto social, porque de todos modos, los niños necesitan un estado responsable para su educación". (Butelman; *Pensando las instituciones*. Buenos Aires, Paidós. 1996. P. 27). Paradójicamente, el mismo estado responsable de la educación es el habilitador de la situación que describimos. La violencia estructural que se ejerce sobre diversos sectores de la sociedad establece la necesidad de criticar y estudiar los movimientos sociales a la luz de los intereses económicos *en aras del progreso* e intereses particulares de quienes se encuentran en una posición de poder lo suficientemente fuerte como para producir movimientos que implican la cambios sustanciales en la vida cotidiana de una comunidad produciendo, muchas veces, efectos devastadores sobre las relaciones sociales y las condiciones de existencia vitales.

Frente a esto, encontramos en la educación una salida, una forma de interacción y producción de saberes: la educación pensada desde el contexto. Una educación que se sostiene en una realidad que desborda los límites de la institución habilitando nuevas estrategias y procesos de aprendizaje inmersos en las problemáticas que nos rodean, que critica, reflexiona, y se niega a reproducir intereses ajenos o externos: Otra Educación.

Segunda Parte:

Reorganización curricular y contexto: un camino hacia lo comunitario.

La situación actual del barrio es el punto de partida de los estudios iniciados por la Escuela Especial N° 45, en cada una de las instancias formativas de los miembros del equipo. Coincidimos en que no es pertinente atenerse a un Diseño Curricular para la selección de contenidos a trabajar sino también elaborar contenidos desde lo que se denomina *lo contextual.* Contexto, comunidad, historia, identidad constituyen los pilares del PEI que contiene y diferencia cuatro niveles fundamentales:

- *Socio comunitario (Proyectos interinstitucionales):* se realizan en conjunto con otras instituciones como ser los centros de salud, la policía, otras instituciones educativas.
- *Institucional (Proyecto educativo institucional –PEI-)*: en su diagramación participan todos los miembros de la institución. En él se vuelcan los objetivos y

lineamientos generales de todos los docentes y demás equipos o miembros de la institución.

- *Áulico (Planificaciones o proyectos áulicos –PA-)*: lo planea el docente teniendo en cuenta el grupo de alumnos y las áreas de trabajo que le son asignadas y partiendo de los lineamientos generales mencionados *ut supra*.
- *Individual (Adaptaciones curriculares de acceso)*: en caso de ser necesario, el docente o el equipo psicotécnico con el docente, elaboran adaptaciones para que el alumno, ya sea individualmente o en pequeños grupos, acceda al currículum teniendo en cuenta sus dificultades para el aprendizaje de los contenidos propuestos para el grupo-clase.

En el año 2007, se creó la Escuela Especial N° 45 con la finalidad de brindar educación a los niños del barrio que no tenían acceso a las escuelas de educación común. En ese momento, se organizaron grupos pequeños de niños con un docente por curso con la finalidad de iniciar a los estudiantes en la lectoescritura y el cálculo. A medida que transcurrían las reuniones de los docentes y se analizaban las planificaciones, se hacía cada vez más evidente que la selección de contenidos dependía más de los gustos e intereses de cada docente que de los agrupamientos establecidos. Además, se fue incrementando el número de estudiantes por clase y cada docente debía adaptar los contenidos a los distintos alumnos en forma individual o subdividir a los grupos en las distintas áreas a trabajar. En muchas ocasiones, los docentes se encontraban trabajando lo mismo, pero en distintos salones y con estrategias parecidas; razón por la cual surge la necesidad de que cada docente se encargara de un área determinada para una mejor organización y aprovechamiento de la formación y recursos. Las áreas se organizaron desde un principio con un tema en común, evitando así el trabajo de manera aislada y garantizando una organización de conocimiento como una totalidad abordada desde distintos marcos referenciales. De esta manera, se puso en marcha el primer proyecto sociocomunitario: "Historia de nuestras familias".

Se organizaron reuniones para que cada una de las áreas organizara los contenidos y temas que les corresponderían a cada una: Matemática (relevamiento de datos cuantitativos), Alfabetización (preparación de los relatos de las historias por escrito), Informática (sistematización de los datos obtenidos), Educación física (organización de las salidas al barrio y antiguos lugares de residencia) y Taller (armado de carpetas para archivar las historias). Desde el área sociocomunitaria, se realizaba la lectura de las historias o los relatos y comentarios de fotos (en el caso de los alumnos que no escriben

o leen) y se fue armando una historia común, un eje entre las historias que dio origen a "Moncho y Cata: Una historia a orillas del Paraná".

"Entre las historias de las familias, relevadas por las áreas correspondientes, se fueron evidenciando cuestiones comunes: la vida a las orillas del río, los amores y desamores de las parejas, el nacimiento de los hijos, los lugares de encuentro de los miembros de las familias, los problemas para encontrar un trabajo. De esta manera, tras la lectura de las historias que cada alumno traía por escrito y las visitas correspondientes a los antiguos lugares de residencia de las familias, se comenzó a pensar la *Historia de Moncho y Cata".* (Schewe, L.; *El abordaje institucional de una re-localización.* Informe final de la Especialización en Didáctica y Currículum. UNaM, UNNE y UNF. Posadas. 2009)

Tercera Parte:

Historia de Moncho y Cata: La Experiencia y el Después.

El cuento de ficción elaborado con los estudiantes es la historia de una chica que vivía en un barrio ubicado en la zona costera de Posadas (Cata) y su novio (Moncho), un chico del interior de Misiones, que vino a vivir a la capital buscando una oportunidad laboral. Se conocieron, se enamoraron, se fueron a vivir juntos: Cata trabajaba como empleada doméstica y Moncho era el jardinero en la misma casa (en la que vivían, ya que la dueña les había cedido un espacio). El problema de la historia se suscita cuando la dueña de la casa en la que trabajaban se va a vivir a Buenos Aires y ambos se quedan sin trabajo y sin un lugar para vivir. Entonces, *consiguen* un terreno a orillas del río en el que construyen una casa muy precaria y organizan su nueva vida familiar: Moncho trabajaba cuidando barcos en el puerto y pescando; Cata se encargaba de las tareas del hogar. Tuvieron 3 hijos que crecieron disfrutando de las orillas del Paraná. "Un día, vino una señora en una camioneta gris y les dio la noticia de que debían abandonar ese lugar para trasladarse a otro barrio. –Me parece que no nos queda otra-, dijo Moncho. (…) Los relocalizaron". (Escuela Especial N°45. *Historia de Moncho y Cata*. Posadas; 2009. Ed. Única) Los trasladaron al barrio A4 en el que todavía intentan organizar su vida familiar. Tuvieron 2 hijos más: uno de ellos, Juan, concurre a una de la instituciones del barrio: la Escuela Especial Nº 45. La historia termina con una canción que Moncho y Cata cantan a sus hijos, cada vez que piensan en sus días a orillas del Paraná y un gran letrero que dice: *continuará.*

Además del libro, presentado en las *Primeras jornadas "Nuestra identidad en comunidad",* la murga Batuke 45 (creada en el año 2007 para dar a conocer la

institución y el barrio en la ciudad de Posadas) elaboró un número artístico que lleva el mismo nombre y la exhibió en distintos lugares de la provincia de Misiones.

A las jornadas mencionadas asistieron miembros de otras instituciones, padres de los estudiantes, funcionarios, docentes. El inconveniente y principal preocupación de la institución a partir del momento, es que hubo un gran ausente: el barrio A4 (El dueño de la historia). Al revisar las invitaciones que se habían enviado y el formato de la convocatoria a los vecinos nos cuestionamos el porqué de la ausencia: un sector de la población no leyó los carteles por no tener acceso a los lugares en los que estaban colocados y otros no sabían leer.

A partir de allí, el trabajo institucional, inauguró otro camino: la necesidad de pensar cuál sería la estrategia más acertada de comunicación desde la escuela hacia los habitantes del barrio A4 y viceversa.

Cuarta Parte:

A4voces: comunicación desde y hacia el barrio A4.

Los medios de comunicación están presentes en cada uno de los hogares en formas tecnológicas desde las más avanzadas a las más simples. La radio, como uno de ellos cobra una importancia fundamental al constituirse en uno de los más económicos y accesibles.

Si bien la propuesta de comenzar un proyecto de dichas dimensiones desde la base no convenció a algunas personas se ha logrado la participación permanente de un significativo número de vecinos. Así se fueron involucrando las voces de todos los habitantes del barrio desde sus inicios. El trabajo desde la escuela se retroalimenta con la participación y constante de los interesados en el proyecto, entre ellos vecinos y padres.

La construcción de A4voces se llevó a cabo en varias etapas, implicando, cada una de ellas, la incorporación de distintos actores. La primer etapa se distingue por la elaboración de la idea y la preparación del proyecto iniciado por la Escuela Especial N° 45. Esta etapa culmina cuando el proyecto resulta ganador del concurso "Comunidades Fundación Mapfre 2009" donde obtiene los fondos para el financiamiento de los equipos de transmisión de la Radio Comunitaria del barrio. Es aquí cuando se convoca a los vecinos y organizaciones del barrio para informar la situación y organizar las acciones correspondientes. La segunda etapa comienza con la conformación de una comisión producto de una convocatoria permanente a reuniones informativas. Los actores demostraron gran interés en el proyecto, debido a la importancia de un medio de

comunicación que pudiera ocuparse de las cuestiones específicas del barrio y posibilitara la producción de información dentro del complejo habitacional.

Fue entonces que se formaron comisiones de trabajo destinadas a reunir los fondos necesarios para el montaje de las salas de locución y operaciones técnicas, conjuntamente con talleres de Producción Radial. La siguiente etapa correspondería a las primeras emisiones al aire de A4voces a llevarse a cabo en el mes de julio de 2010. Para ello se están finalizando las obras edilicias, el montaje de los equipos y también la preparación de la programación radial.

De esta manera se ha logrado un trabajo con la comunidad desde la reflexión sobre la selección de contenidos en la Escuela Especial N° 45. Los vecinos involucrados en el proyecto demuestran importante interés en llevar a cabo el proyecto, ya que serían ellos los protagonistas productores de lo que escuchan en los medios y no solamente los consumidores. Como mencionábamos en párrafos anteriores, la comunicación de hechos que hacen a la historia y a la identidad de un grupo social fortalece la construcción de vínculos y la resolución de conflictos, así también la puesta en marcha del discurso propio. En tanto puesta en común habilita la reflexión y promueve la producción de saberes que no se podrían obtener y comprender sin el conocimiento en profundidad de una realidad desde la vivencia, conocimientos que comúnmente son elaborados y divulgados por investigadores, funcionarios y otras figuras habilitadas a monopolizar no sólo la palabra, sino también los medios y el saber.

Inicialmente pensada para la mera circulación de la información entre vecinos, A4voces se ha convertido en esa herramienta de comunicación aún antes de salir al aire. En las reuniones con los vecinos que se realizan periódicamente, se han producido documentos que hacen al perfil de la futura radio. En ellos, se puede apreciar el interés y el respeto por la palabra del otro, el espacio que los jóvenes necesitan para la circulación de sus intereses, la prevención de enfermedades y el cuidado de la salud, además del relevamiento en el barrio de la información a través de entrevistas.

También se ha construido un espacio virtual: http://a4vocesfm.blogspot.com para la publicación de las producciones de los vecinos y los comunicados de las actividades a realizarse, dirigido hacia quienes tienes acceso a internet desde el barrio y a las personas a quienes les interese lo comunitario en general.

Esa es la principal intención: desde la escuela, la generación de espacios de producción de saberes y de (re)producción de lo comunitario como medio para afrontar los procesos que se producen hoy a niveles macro. La relocalización, como uno de esos procesos,

muestra la intención del progreso económico desinteresado de quienes priorizan el embellecimiento y el enriquecimiento económico de una ciudad frente a la vida de quienes tienen que afrontar sus consecuencias.

Referencias Bibliográficas

- Bartolomé, Leopoldo J. (1985b): *Estrategias adaptativas de los pobres urbanos: el efecto entrópico de la relocalización compulsiva*, en: Leopoldo J. Bartolomé, (Comp.), *Relocalizados: antropología social de las poblaciones desplazadas*. Buenos Aires. Ediciones del IDES. N° 3, p. 25-48
- Berón, Stella y Quessini, Nahila. *La Educación Especial en contextos de vulnerabilidad social*. Informe Final de Tesina para la obtención de la Lic. en Gestión Educativa Universidad Nacional de Formosa. Posadas, Misiones. 2007.
- Butelman, Ida; *Pensando las instituciones*. Buenos Aires, Paidós. 1996. P. 27.
- Schewe, Lelia.; *El abordaje institucional de una re-loca-lización.* Informe final de la Especialización en Didáctica y Currículum. UNaM, UNNE y UNF. Posadas. 2009

ANÁLISIS PRELIMINAR DE LA CONVERSACIÓN ESPONTÁNEA EN LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA DE HABLANTES SORDOS DE MENDOZA

María del Carmen Torre, Andrea Suraci[23]

Introducción:

Actualmente, existen estudios que abordan la lingüística del uso de las lenguas, es decir, abordan la interpretación de los enunciados de los hablantes, considerando aquellos factores que inciden en la formación del sentido tales como: la situación y el contexto de comunicación en la que se producen los enunciados, la ambigüedad, las inferencias, presupuestos, implicaturas, turnos de habla, etc.

La conversación cara a cara es el medio más frecuente entre hablantes sordos a través del uso de la Lengua de Señas (LS), la cual se da en forma espontánea, predominando el carácter coloquial de la misma, sin perseguir una finalidad y encontrándose los hablantes en un plano de igualdad (Massone, 2001).

Partimos del supuesto de que los eventos comunicativos en Lengua de Señas Argentina (LSA), entre sordos adultos, manifiestan características propias de su modalidad de transmisión y evidencian patrones de uso que se corresponden a la realidad cultural de la Comunidad Sorda local.

No podemos dejar de mencionar y tener en cuenta que las comunidades sordas poseen una única modalidad de la lengua que hablan, es decir, las lenguas de señas, de modalidad viso-espacial, cuya interacción se realiza cara a cara, es puramente conversacional. Esto es lo que nos lleva a realizar un estudio de las interacciones entre sordos desde una perspectiva pragmática.

Considerando que la Comunidad Sorda Mendocina, conforma, al igual que otras comunidades sordas, una comunidad de habla, ésta queda definida como un grupo social que comparte una variedad de lengua[24] y unos patrones de uso de esa variedad, los cuales pretendemos describir.

Las comunidades se constituyen en **comunidades de habla** por su relación con los usos lingüísticos, es decir, éstas originan un conjunto de formas lingüísticas que conforman la variedad lingüística y el conjunto de reglas de uso de los que se sirven sus hablantes

---

[23] Las autoras son profesoras de la FEEyE – UNCUyo

[24] Como es sabido, las lenguas de señas no son universales, es decir, cada grupo utiliza señas regionales, lo que no impide que sus miembros conozcan las de las zonas aledañas o del país en el que están insertos.

en la interacción y, a su vez, estas formas y reglas condicionan las comunidades (Centro Virtual Cervantes, 1997-2010). Por lo tanto, la Comunidad Sorda de Mendoza, por las actividades comunicativas que lleva a cabo, es una *comunidad de habla* que comparte el conocimiento de la LSA y el comportamiento lingüístico de sus miembros, lo que la distingue de la Comunidad Sorda Argentina como comunidad lingüística, entendiendo que esta última, según la teoría de Chomsky, es el conjunto de reglas del sistema, la gramática universal, que comparten todos los hablantes sordos de la LSA.

Así, la naturaleza de la Comunidad Sorda Argentina es semejante a la de las comunidades sordas de otras sociedades industrializadas en el mundo. Este es un grupo que tiene y usa su propia lengua, mantiene sus patrones propios de interacción social, y convive, con la comunidad mayoritaria oyente, argentinos hablantes de español.

Las principales funciones de las conversaciones en LSA son tanto sociales como informativas. Debemos recordar que, salvo en las relaciones institucionales, la lengua escrita no tiene una función importante en la cultura sorda, por lo tanto la información es transmitida oralmente.

Si bien nos proponemos desarrollar un análisis exhaustivo sobre aspectos muy específicos de la conversación en LSA, en esta oportunidad nos centraremos en considerar: turnos de habla, intervenciones de paso y solapamientos de los intercambios.

Objetivos

- Identificar las características de los eventos comunicativos en diálogos espontáneos entre personas sordas de la Ciudad de Mendoza.
- Analizar y describir las características de la conversación en Lengua de Señas Argentina.
- Elaborar material teórico que permita el estudio integral de la Lengua de Señas Argentina.

Hipótesis de Trabajo

Los eventos comunicativos en LSA, entre sordos adultos, manifiestan características propias de su modalidad de transmisión y evidencian patrones de uso que se corresponden a la realidad cultural de la Comunidad Sorda local.

Metodología

Nuestro proyecto de investigación se enmarca en un análisis de tipo exploratorio - descriptivo. Por las características del mismo, el diseño metodológico se corresponde a un enfoque cualitativo, por lo cual se recurre para la recolección de datos a filmaciones de conversaciones entre adultos sordos de la comunidad local, hablantes competentes de

la lengua, en diversas situaciones, provocadas y espontáneas, como también se realizará la observación participante de dichas situaciones comunicativas.

El análisis y sistematización de los datos se hará a través de la triangulación de la información aportada por los distintos instrumentos.

Conforme a las características del estudio, los objetivos trazados y los supuestos planteados estarán sujetos a modificaciones, en tanto y en cuanto la confrontación de las actividades de campo y la teoría acumulada lo requieran.

Análisis preliminar de la muestra:

Ante todo, debemos considerar que la conversación es la actividad comunicativa (fónica o señada) en la cual dos o más interlocutores cumplen alternativamente los roles de enunciador y co-enunciador y, al mismo tiempo, negocian el sentido de los enunciados.

Así, la conversación cara a cara, en cualquier lengua, contiene interacciones tanto verbales como no verbales (gestos, miradas, posturas, etc.) que quedan reguladas a partir de un orden social que otorga la característica particular de que la toma y cesión de turnos no está previamente establecido sino que se produce sobre la marcha, es decir, la alternancia de turnos no está predeterminada ni negociada de antemano (A. Briz, 2000).

Los turnos de habla van regulando la actuación lingüística de los interlocutores, haciendo que la conversación vaya progresando dentro de un orden social que puede variar de acuerdo a la cultura de los hablantes. Puede, entonces, definirse al turno como la intervención de un hablante, *"el hueco o lugar de habla rellenado con emisiones informativas, reconocidas por los interlocutores por medio de su atención manifiesta y simultánea. Es la unidad que hace que la conversación progrese dentro de un orden"* (A. Briz, 2000:14).

El final de una intervención marca el límite del turno dando lugar a otra intervención o turno, estableciendo así una alternancia. Como expresa claramente Antonio Briz (2000:17) *"toda alternancia de turno es un intercambio pero no todo intercambio supone dicha alternancia. El intercambio conlleva a un cambio de voz, un participante que reacciona, pero para determinar dos turnos distintos es necesario que exista, además, una atención manifiesta y simultánea o la aceptación de los interlocutores"*.

6. H_4: VENIR DOCE SÍ ALLÁ E INT Í AHÍ
7. L_4: NO ALLÁ FIRMAR ANTES FIRMAR PAPEL [DIEZ A-LA-MAÑANA]
8. C_4: [ONCE]

9. L_5: DIEZ A-LA-MAÑANA ONCE IR DIEZ ONCE MAS-O-MENOS PRO_2 PRO_1 ACOMPAÑAR NUEVE MAÑANA QUÉ LUNES INT

10. H_5: LU AF

11. L_6: A-LA-MAÑANA DIEZ ESPERAR PRO_1 [ACOMPAÑAR IR-EN-AUTO]

12. C_5: [PRO_2 MEMORIZAR PRO_2 MEMORIZAR]

En general, podría decirse que los turnos conversacionales se suceden sin inconvenientes, incluyendo con frecuencia expresiones valorativas, fácticas, reafirmadoras de opinión, que son consideradas intervenciones de paso que no ocupan un turno ni alteran la posesión de quien tiene el turno.

Sin embargo, a veces la sucesión de toma y cesión de turnos dependen de que sean respetados o no, o de que no se interpreten de manera apropiada los indicios de transición. Ejemplifican estos casos los siguientes eventos:

Solapamientos, son las intervenciones que realizan dos o más locutores al mismo tiempo, que pueden, de acuerdo con A. Briz (2000) distinguirse en:

a- Aquellas que logran desbancar el turno que tiene otro hablante, también llamadas *interrupciones forzadas*, el hablante al que corresponde el turno acaba cediéndolo;

INT

1-D_1: HOY USTEDES DOS IR QUE HACER TARDE QUE HACER TARDE§

2-R_1: § PRO_1 IR LOS-DOS $_1$ ENVIAR-MENSAJE$_2$ VENIR VER CARRERAS T-C 2000_{INC} VISITAR VER AUTÓGRAFO NADA MÁS SER-LINDO SER-ALEGRE SENTIR ESTAR-BIEN

INT

3-D_2: PRO_{2PL} IR VER TODO ESTAR-BIEN

4-R_2: PARECER ENTREVISTA CONTAR [COSAS]

5-P_1: [ENTREVISTAS QUERER] VER FOTOS FAMOSOS DOS FAMOSOS QUERER VER CERCA VER [COMUNICACIÓN]

6-D_3: [Y AUTOS] VER CARRERA §

7-R_3: § NO ÚNICO AUTOS NORMAL IGUAL BIEN ALLÁ SAN MARTÍN AUTOS ALLÁ

________ INT

8-D_4: POR QUÉ GUARDAR [ALLÁ]

9-R_4: [SI] ALLÁ [CUIDAR]

10-P_2: [COMPETENCIA] CARRERA EMPEZAR ALLA (COMPETENCIA HASTA ACÁ) NO COMPETENCIA SAN MARTÍN

b- Aquellas que no llegan a ocupar un turno porque no son atendidas ni contestadas por el/los interlocutor/es, tales como:

ü *intervenciones solapadas de paso* (expresiones de confirmación de contacto, señales de atención, de interés o fáticas)

25. J_{20}: DAR-VUELTA FORRAR COSER-PARA-ADENTRO(señala puño) [NADA ROMPER] =

L_{31}: [BIEN] ROMPER BIEN

J= HACE-MUCHO PRO_1 TRABJAR EXPERIENCIA PRO_1 [TRABAJO]=

L_{32}: [TRABAJO ANTES PRO2 BIEN]

J= (enumera mano débil comienza con dedo meñique) [MUCAMA]=

L_{33}: [MUCAMA]

J= (sigue con dedo anular) COSER-A-[MÁQUINA]=

L_{34}: [COSER-A-MÁQUINA]

J= A-LA-TARDE [COSER-A-MÁQUINA]=

L_{35}: [A-LA-TARDE]

J= A-LA-NOCHE TRABAJO COBRAR(bimanual, refiriéndose a los dos trabajos) PLATA [COBRAR]=

L_{36}: [BIEN]

J= SIEMPRE [JEANS(señala pantalón)]

L_{37}: [JEANS PANTALÓN JEANS]

J= JEANS COSER-A-[MÁQUINA]=

L_{38}: [BIEN]

J= HACE-MUCHO

L_{39}: MUCHOS-AÑOS MUCHO [MUCHOS-AÑOS]

J_{21}: [MUCHO]

26. L_{40}: PRO2 TAMBIÉN [MUCHOS-AÑOS] (se dirige a otro interlocutor)

ü *otras intervenciones* (expresiones que completan los dichos, corrigen información, valoran, respaldan o confirman lo proferido, opiniones, etc)

____

16. L_{13}: [1PREGUNTA2] (toma corbata y señala parte posterior) CORBATA

________________________________int

DOBLAR-JUNTAR (morfema clasificador: entidad: corbata, configuración manual B) COSER [PODER]

17. J_9: [SI]

________afir

DOBLAR ENCIMAR (morfema clasificador: entidad: corbata, configuración manual B bimanual) MÁQUINA-DE-COSER §

____int

18. L_{14}: § CÓMO COSER-A-MANO (morfema clasificador: instrumento: hilo y aguja) CÓMO (toma corbata) [COSER-A-MANO]

19. J_{10}: [COSER-A-MANO]/ ENCIMAR (configuración manual B bimanual una sobre otra)=

S_9: [COSER-A-MANO] (iter) =

J= [COSER-A-MANO] (iter) AGUJA MÁQUINA-DE-COSER NO COSER-A-MANO (iter)

L_{15}: [COSER-A-MANO] MÁQUINA-DE-COSER NO (confirmación)

S= CUIDADO NO (señala corbata) (confirmación)

L_{16}: [NO SABER]

20. J_{12}: [JUNTAR]

21. S_{10}: ESO (señala corbata) [HILO]= (respaldo)

L_{17}: [HILO] COLORES=

S= MISMO-COLOR COSER-A-MANO-SUAVE

22. J_{13}: [COSER-A-MANO](iter) HILO ENHEBRAR COSER-A-MANO-[SUAVE]=

L= [COSER-A-MANO] [BIEN]

J= [PLANCHAR]=

L_{18}: [PLANCHAR]

S_{11}: [LISO] (respaldo)

J= TELA (señala camisa Luis) [BLANCA] PONER-SOBRE-[CORBATA]=

L_{19}: [BLANCA] [PONER(conf. manual B bimanual encimar)]

J= PLANCHAR LISO [LEVANTAR]=

L_{20}: [NO-SABER]

44-D_{21}: PRO_1 PENSAR PRESIDENTE NO ARGENTINA INVITAR MARADONA PRO_1 CONFIANZA NO-HABER PERO RECORDAR HISTORIA FÚTBOL BIEN FÚTBOL SI SI LUCHAR hab SENTIR ADENTRO ARGENTINA ORGULLO

[PERO=]

R_{21}: [SI]

D_{21}:= DIRECTOR TÉCNICO OCUPAR-LUGAR NO-SERVIR PORQUE

[DROGA / CARA FORMAL] =

__________________ ENUMERACIÓN

R_{22}: [VER / BIEN (DISTINTAS COSAS)]

(opinión)

D_{21}:= NO-HAY EXPERIENCIA NO-HABER ENSEÑAR NADA COMO

c- Los *intentos de interrupciones*, que son expresiones que se producen en un momento cercano a la transición pero que no logran el turno sino que por el contrario el hablante que posee el turno consigue reforzar su posesión y el intento queda como una intrusión en el mismo.

8. D_3: PERO PAGAR PERDER / SER-SOCIO ENTRAR SER-PRIVILEGIO [PACIENCIA]§

   P_5 :

   [ALGO]

9. R_4:

   § PRO_1 SOCIO IGNORAR [NO-TENER GANAS=]

   D_4: [GRUPO]

   P_6: [ALGO]

AF

R: = PRO_1 PAGAR GUSTAR ESTAR-ACOSTUMBRAR /

Conclusiones preliminares:

Si bien nuestra muestra es generosa en cuanto a número, no hemos podido establecer aun parámetros entre las mismas.

Sin embargo podemos inferir de lo observado que, entre hablantes sordos de la comunicad mendocina, en las interacciones en LSA se destaca:

ü Escasas interrupciones forzadas.

ü La profusión de intervenciones de paso que nunca llegan a tomar turno.

ü El hablante que tiene el turno evita cederlo hasta haber concluido con todo lo que quería decir y evita la sesión desviando notoriamente la mirada de su interlocutor. En este punto, sólo logran posesionarse del turno estableciendo contacto físico (tocar con su mano al interlocutor o detener el movimiento de las manos del hablante) en el caso que tenga verdadera intención de tomarlo.

ü Los solapamientos se producen con mucha frecuencia, siendo la mayoría intervenciones de paso u otras del tipo valoración o confirmación de lo proferido, opiniones y acuerdos o desacuerdos.

Esperamos avanzar mucho más en este análisis que pretende incluir la multiplicidad de aspectos pragmáticos que caracterizan a los eventos comunicativos espontáneos en Lengua de Señas entre personas sordas. Que puedan traducirse en material teórico útil como insumo en la formación de intérpretes de LSA/Español y viceversa, como así también sirva de base para futuros estudios y análisis de la LSA.

Referencias Bibliográficas

- Arenas, Norma (2002). *Teoría de la Enunciación*. Documento de cátedra. F.E.E.y E. UNCuyo. Mendoza.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel Lingüística.
- Centro virtual Cervantes (1997-2009) Diccionario de términos clave de ELE España. © Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.

- Guzmán, G., Rosell, C. y Suraci, A. (2005) *Neologismos en Lengua de Señas Argentina originados en un C.E.N.S. para personas sordas. Análisis de los mecanismos lingüísticos de formación de este nuevo léxico*. Tesis de Licenciatura. FEEyE, UNCuyo.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística.* Madrid, Gredos.
- Martínez Cabeza, Miguel A. (1997). *La cortesía verbal: perspectiva pragmalingüística*. En Molina Redondo, A. y J.D. Luque Durán. Estudios de Lingüística General Vol II. Método Ediciones, págs 231 a 244. Granada
- Massone, M. (1999) La conversación en LSA. Libros en Red. Buenos Aires. Edicial.
- Massone, M.I. (1993) *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Ed. Edicial. Buenos. Aires.
- Massone, M. I. (1990) *Lengua de Señas Argentina. Diccionario Bilingüe*. Tomo I y Tomo II. Ed. Sopena, Buenos Aires, Argentina.
- Massone, M. I.; Curiel, M. (1999). *Algunas consideraciones lingüísticas acerca de la LSA*. Revista Desde Adentro. Año 1 – N°1. Buenos Aires, Argentina.
- Massone, María Ignacia (1999). Consideraciones semióticas y discursivas de la Lengua de Señas Argentina. Documento sin especificación de publicación, proporcionado por la autora.
- Massone, M. I. (2000) *Aspectos discursivos y semióticos de la Lengua de Señas Argentina*. Santa Fe de Bogotá. El bilingüismo de los sordos. Revista INSOR del Ministerio de Educación Nacional. Volumen 1 Nº 4.
- Massone, M. I. (2001). *La conversación en Lengua de Señas Argentina*. Ed. Edicial. Buenos Aires.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.* Ed. Ariel. Barcelona
- Reyes, Graciela (2000). *El abecé de la pragmática. Cuadernos de Lengua Española* Nº 23. Arco/Libros, S.L. Madrid.
- Sisti, Ana M. L. y otros (2009). *Estrategias Comunicativas de la Lengua de Señas Argentina*. Trabajo de Investigación inédito. SeCyT. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Educación Elemental y Especial.
- Veinberg, S. (1993) *La función lingüística de los rasgos no manuales en la aseveración, negación y la interrogación en la Lengua de Señas Argentina*.

- Signo & Seña. Revista del Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Número 2.
- Veinberg, S., Massone, M. I. (1992) *Lengua de Señas Argentina: Los rasgos no manuales*. Revista fonoaudiológica. Tomo 38. Pág. 74 – 92.

• PONENCIAS / Eje 4

LA ESCUELA INCLUSIVA COMO CIMIENTO DEL RESPETO A LA DIVERSIDAD Y DE LAS INTERVENCIONES SOSTENIDAS, EN EL MARCO DE LA INTERDISCIPLINA.

• PONENCIAS / Eje 4

COMUNICACIÓN Y COMPRENSIÓN EN PROCESOS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA CON ALUMNOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

***Mariana All*[1], *Julia Benassi*[2]**

Introducción

A través de este trabajo nos proponemos revisar dos categorías clave de todo proceso de integración educativa con niños con trastornos del espectro autista (TEA): la comunicación y la comprensión. Procuramos realizar algunos abordajes conceptuales necesarios para la construcción de un programa psico – educativo desde un enfoque socio – cultural.

Como integrantes de un equipo terapéutico entendemos nuestra participación en la escuela como *inter-versión*, acompañando en la construcción de otras versiones posibles para el abordaje de la problemática del aprendizaje del niño; en tanto razón de ser de la tarea del docente, de nuestros encuentros con maestros, directivos y servicio psicopedagógico de la escuela, situamos al sujeto en el centro; la intervención supone una co-creación, la creación de sentidos que antes no existían, así como la recreación de los ya existentes; es fruto del trabajo de pensamiento de actores intervinientes en la experiencia. La intervención es cada accionar deliberado por parte del profesional (actitud, gesto, palabra, etc.) que se propone producir algún efecto de sentido en el otro sujeto. Cuando intervenimos, interpelamos, convocamos a construir hipótesis, a encontrar algunas respuestas posibles.

Intentamos encontrar el estilo particular y las fracturas que caracterizan la relación conocimiento – desconocimiento. El vínculo con el conocimiento que establece cada sujeto forma parte de su relación con la realidad. Este planteamiento de la relación del sujeto con el conocimiento tiene como base concebir a éste último como una experiencia humana integral; no hay cognición sin afectividad, sin gustos y preferencias. En esta dirección proponemos intervenir para ampliar las posibilidades de aprendizaje del niño favoreciendo su acceso al currículum, que no es sino instrumentar mediaciones semióticas para la construcción de significaciones compartidas.

---

[1] Profesora. Asociación Civil. Vaivén. Espacios en movimiento. I.S.P. N° 8 “Alte. G. Brown”. Carreras: Prof. de Nivel Inicial; Prof. de Sordos e Hipoacúsicos y Prof. de Discapacitados Intelectuales.

[2] Profesora. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Escuela Superior de Sanidad. Licenciatura en Terapia Ocupacional. Asociación Civil. Vaivén. Espacios en movimiento.

La historia de Manuel nos acompaña en el recorrido de este trabajo. La inclusión y el análisis de algunas pinceladas de su cotidianeidad nos permiten realizar un anclaje clínico, a fin de ejemplificar, explicitar, nuestros modos de intervención, los aportes teóricos, al tiempo que esperamos colaboren con la comprensión más cabal de la temática abordada.

¿Cómo aprende Manuel? No queremos que nos digan qué debe aprender, sino ¿cómo aprende Manuel? ¿Cómo evaluamos si aprendió o no, si en realidad no sabemos qué pudo comprender y cómo aprende?". Así inauguraba la directora de una escuela las reuniones de trabajo, en las que nos encontrábamos el equipo terapéutico de Manuel, y el equipo educativo de la institución a la que asistía el niño desde hacía tres años. Los interrogantes de la directora fueron sin dudas pertinentes y relevantes como acto de apertura a la tarea que nos convocaba, aunque hubiesen resultado insuficientes si pretendíamos agotar una respuesta en esa formulación. En esta dirección Paulo Freire expresaba que *"las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida."* [3]

La pregunta por el modo en que aprende Manuel implicaba abrir puertas a la discusión de unas cuantas ideas previas para revisar y construir, entre ellas: ¿cómo entendemos lo que le pasa a Manuel? , y antes aún, ¿qué le pasa a Manuel? Esto nos implicaba al mismo tiempo en otros diálogos: ¿qué concepción de desarrollo? y ¿qué sujeto de aprendizaje proponía la escuela para sus alumnos, entre ellos Manuel? Premisas básicas para comenzar a tejer juntos una intervención educativa.

No obstante arribar a la construcción de estrategias que permitieran compartir mundos, el de Manuel con el de sus interlocutores y viceversa, requería un primer consenso, condición de posibilidad para cualquier otra estrategia de adecuación curricular, esto es: instrumentar un sistema de mediaciones semióticas.

Podríamos ampliar entonces esa promisoria pregunta incluyendo algunas otras: ¿cómo aprende Manuel en las condiciones actuales?, considerando en un plano de micro análisis: ¿cómo aprende?, con estos maestros y en este grupo de alumnos, en las

---

3 Freire, P: "La pedagogía de la pregunta". Citado por Orlando Zuleta Araujo, en Revista Educación y Cultura, N° 59, p. 50.

circunstancias que atraviesa su familia y con este equipo terapéutico; sin obviar que este proyecto educativo personalizado, sus actividades y estrategias, responden a un programa de integración institucional, emplazado a su vez en políticas educativas reguladas por un marco más general. (Ballesteros, 1996).

Desarrollo

La construcción de mediaciones en los procesos de construcción de comprensiones compartidas

Recordemos la importancia que comportan las mediaciones para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Comprendiendo que, si el niño no logra interiorizar nuevos procedimientos que le permitan una mejor gestión de sus conocimientos, sus operaciones mentales se tornan rígidas y rutinarias, limitándose así sus posibilidades de transferencia; nos centramos en el desarrollo de herramientas de mediación, en tanto núcleo de la intervención, así como los constructos a partir de los cuales operarlo: ZDP, Andamiaje (Bruner), Aprendizaje Guiado (Rogoff) y Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación.

Concebimos al aprendizaje como un proceso interno de construcción del conocimiento, que supone la reorganización de esquemas cognitivos previos, y por ello mismo un "momento interno y necesario" (Baquero, 1996, p.32) Este proceso se produce siempre en y desde la relación con los otros, en esa tríada ineludible para el estudio e intervención psico - educativa: alumno – objeto de aprendizaje – otros (e.i. los mediadores: educadores, padres, terapeutas).

El acceso al curriculum requiere del alumno la puesta en juego de una serie de habilidades y competencias que exceden ampliamente el contenido académico del mismo. Prestamos especial atención al curriculum, porque es en torno de éste que se establecen las distintas interacciones, así como el despliegue de habilidades de los profesionales para presentar esos contenidos a sus alumnos; disponiendo de diversos sistemas de ayuda en favor de un aprendizaje significativo para que el niño adquiera estrategias que le permitan mayor autonomía. Nos referimos así a un curriculum concebido como inacabado, en revisión y actualización permanente (Monereo y Solé, 1996). De esta manera la gramática que rige las interacciones educativas es mucho más compleja que la organización de temas y objetivos a desarrollar en el aula, se conforma

también a partir de lo que Cole, Griffin y Newman (1989, en Valdez, 2000) denominan "ficciones estratégicas".[4]

Así expresado el trabajo *de* alumno pareciera ser un puesto inalcanzable para el niño con autismo, para quien el funcionamiento del engranaje de relaciones intersubjetivas constituye un intrincado y oscuro mecanismo.

Para lograr operar esta maquinaria social precisará una serie de instructivos y mapas, que en primer lugar le permitan acceder a un mundo social compartido, o bien, acceder a la posibilidad de compartir mundo con los otros a través se alguna herramienta de mediación que habilite rutas de comunicación y modos de circular por ellas.

Ahora bien, ¿cómo se entraman estas concepciones en una situación educativa? Veamos si podemos revisar estas articulaciones a la luz de la experiencia con Manuel.

Miramos a Manuel relacionarse con los objetos que la maestra ha dejado sobre la mesa del aula[5]. Intentamos imaginar en qué categorías los ubicaría él y en cuáles ella.

Suponemos que para Manuel, estos objetos son: luminosos, amazables, golpeables, sacudibles, masticables… "cosas", que se diferencian en función de lo que le permiten hacer con ellas. En algunas puede introducir los dedos, a otras las puede apretar fuerte, se aplastan, cambian de forma, se deslizan escapándose de su puño cerrado, entonces Manuel sonríe, se lleva estas cosas a la boca, las mastica, vuelve a sonreír, parece muy placentero.

Para la maestra, sin embargo estas cosas tienen un nombre, son masas y los otros elementos, son cortantes, herramientas con las cuales transformar el material en productos. Dispuestos sobre una mesa de trabajo, ella espera que los niños sigan la consigna: "amasar, cortar y agrupar las formas correspondientes". Manuel y la maestra no comparten aún un mundo de signos a partir del cual relacionarse con los objetos y entre ellos.

La vivencia sensorial que Manuel tiene sobre estas "cosas" es lo que pudo construir acerca de ellas. Para él no es evidente que con eso se producen formas para agrupar por categorías, que eso es una masa y lo otro es un cortante; ya que todo ello implica una construcción social que se transmite y se aprende en un mundo semiótico que para Manuel resulta todavía muy oscuro. Cuando organizamos una serie de instrumentos de

---

4 Valdez, D. Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el contexto escolar. En: C. Chardón (Comp) "Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional". Bs. As. Eudeba. 2000.

[5] Recurrimos a la Dra. Rodríguez para el análisis de este tipo de observaciones (obras en referencias bibliográficas), a quien agradecemos el habernos enseñado a concebir el desarrollo a la luz de la semiótica.

mediación para presentar a Manuel los materiales y la actividad, no sólo gestionamos maneras de comunicarle una actividad o un contenido, sino que organizamos formas de construir un conocimiento sobre ellos y condiciones posibles para obrar con los mismos. En este sentido es válido reubicar los sistemas de comunicación y las adecuaciones educativas no sólo cómo acceso a los contenidos a ser aprendidos sino como modos de aprendizaje. Construir signos es construir conocimiento. Cuando Manuel aprehenda que eso es una masa, no sólo accederá a ella sino a un hacer particular, de la misma manera que cuando estamos en un lugar desconocido requerimos de un mapa para situar mojones que ubiquen algún horizonte. Entonces, se configura un camino posible, es decir un lugar hacia dónde se puede ir, un recorrido viable sobre lo que hasta ese momento era puro territorio sin demarcación. En este sentido la cartografía, si sabemos leerla, nos permite una experiencia.

Considerar la adecuación de un currículum para un niño con estas características, no se reduce a la revisión de competencias académicas y "*cognitivas impersonales en general, sino también a las competencias interpersonales y narrativas – las llamadas "competencias más cálidas" (*Valdez, 2007, p. 145) *de la cognición humana"*.

De esta manera las adecuaciones pedagógicas resultan insuficientes sino se acompañan de estrategias comunicativas. Dichas estrategias no deben desestimarse, ya que en ellas reside una de las principales claves de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.[6] Es a los terapeutas y educadores, en forma conjunta con la familia, a quienes compete la gestión de herramientas de mediación *al servicio de la comunicación, del enriquecimiento mutuo y de las comprensiones compartidas*.[7]

En esta dirección, Rivière (1997) señala que sostener "*ideas dogmáticas y universalistas sobre el emplazamiento escolar de las personas con rasgos autistas es contraproducente"* así, el autor advierte que *"lo que piden estos niños al sistema escolar es diversidad, flexibilidad, capacidad de adaptación, un alto nivel de personalización de la actividad de enseñanza y de las actitudes educativas*[8]

---

6 Valdez, Daniel. Construir comprensiones compartidas en contextos escolares. En Elichiry,N. (comp.) ‚‚Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional". Bs. As. Manantial. 2004. p.59.

7 Valdez, Daniel. 2004.op.cit. p.58

8 Rivière. A. y Martos, J. (comp.), ‚‚El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas‚‚. Madrid. APNA –INSERSO.1997.

¿Comunicarnos para comprender y/o comprender para comunicarnos?

"Es fundamental que me proporciones medios para comunicarme. Pueden ser movimientos, gestos, signos y no necesariamente palabras" Ángel Rivière, en: ¿Qué nos pediría un autista?

El trastorno del espectro autista es una alteración del curso típico del desarrollo. La comunicación conforma uno de los pilares sobre los que se erige la problemática.

Con frecuencia estos niños no alcanzan a desarrollar lenguaje verbal y otras veces, éste carece de función comunicativa. El autismo nos enseña que la competencia en lenguaje oral no es homologable al nivel de competencia comunicativa. La emergencia de la función comunicativa no se reduce a la adquisición de palabras, sino más bien a la apropiación de herramientas de mediación compartidas en el contexto social del niño, a partir de las cuales establecer interacciones efectivas con otros (e.i. para pedir, rechazar o comentar algo).

Retornemos a Manuel…

Hace algún tiempo Manuel y su familia atravesaron un período crítico de malestar y desconcierto. El inicio de esta situación se hizo evidente una tarde cuando al regresar a su casa, como todos los días tras la jornada de actividades, Manuel irrumpió en llanto. Era un llanto particular que María, su mamá, no logró calmar apelando a las estrategias cotidianas. El niño, que había comenzado a utilizar el lenguaje de señas, indicaba repetitivamente el gesto de /casa/ y luego, una vez en la misma, el correspondiente a /dormir/. Siendo aproximadamente las 19hs y estando el niño habituado a acostarse alrededor de las 22hs., la madre supuso que Manuel estaría un poco cansado o tal vez tenso, que quizás habría hecho alguna actividad fuera de las regulares en la escuela o en la terapia y que esto podría haberlo desorganizado. No obstante, Manuel repetía este episodio cada tarde, durante los sucesivos días. Entonces, a su madre se le ocurrió pensar que podría estar incubando alguna de sus típicas faringitis, que solían anunciarse en particulares alteraciones del humor, a veces en cierta sensibilidad emocional. Esta mamá había desarrollado una lectura muy cuidadosa de los gestos, acciones y modos de interacción de su hijo. Sin perder la certeza del valor de la duda, sabía elaborar buenas hipótesis acerca de los procesos del niño. No obstante, esta vez, no encontraba interpretación que se ajustara a lo que esos episodios indicaban. Manuel insistía en signar: /dormir/, desde el atardecer y hasta la hora de ir a la cama. Por ello, María acentuó el uso de las anticipaciones visuales, mostrándole a su niño, una y otra vez, las tarjetas correspondientes a las actividades posteriores. El niño participaba de estos

interacciones, a través de un claro juego de miradas y/o expresiones correlativas a las explicaciones de su madre y respondiendo con señalamientos cada vez que aquella le preguntaba: *"Manu, ¿ahora qué vamos a hacer?"* No obstante, el ritual de llantos y desconsuelo volvía a repetirse. Entonces, María pensó en hacer un cambio en el recorrido de regreso a su casa, hacía una primera estación en lo de la abuela, con quien Manuel tenía una relación preciosa, sin embargo… llegado el horario señalado, el niño volvía a sucumbir en llanto.

Una tarde de domingo, la familia reunida con motivo del día del padre, tuvo la posibilidad de asistir a la crisis, precisamente alrededor de las 19hs. Observaron entonces cómo el pequeño transformó su gesto sonriente en llanto, justo cuando la caída del sol convertía la tarde en noche. Fue entonces que alguien sugirió si no sería eso lo que alteraba al niño. Tal vez la caída del sol, para Manuel, esto podría ser indefectible signo de /noche/, y éste entrañaba otros dos signos relacionados: /casa/ y /dormir/. Ahora bien, desde hacía algunas semanas, cuando se preparaba el invierno, la puesta de sol se adelantaba y con ella la oscuridad. A Manuel este cambio lo había desorientado, la hipótesis que parecía formularse era: *si no sol = noche, si noche = casa + dormir*. Identificado este supuesto, María decidió cambiar el orden de la rutina. Este proceso, nuevo orden (esto es, nuevos signos) parecían permitir a su hijo tolerar que la falta de sol no representara literalmente la acción de dormir.

Sabemos que éste no fue el primer invierno de Manuel, pero también sabemos que antes el mundo semiótico de Manuel era mucho más reducido, como también lo eran sus posibilidades de comprensión o el conocimiento acerca del mundo social compartido. La ampliación de signos no sólo le permitió nuevas herramientas de comunicación con los otros, sino también compartir un mundo de significados comunes. Estos signos, no le posibilitaron expresar la complejidad del cambio de estación, sino expresar que él entendía "noche" y eso era signo de dormir, y que esa interpretación no era coherente con lo que sucedía.

Es cierto que antes Manuel no hacía demasiadas inferencias acerca de lo que ocurría a su alrededor, acerca de las acciones de los demás y de las de él mismo, tal vez por ello, antes era aparentemente más sencillo tomar decisiones acerca de sus rutinas, parecía incluso más dócil, requería menos explicaciones. Quizás antes, Manuel simplemente transcurría mientras los hechos acontecían en el mundo, en escenarios que apenas alcanzaba a rozar.

Esta descripción podría comprenderse a la luz de la inflexibilidad típica en los niños con TEA, y de hecho hay en la manifestación de este niño un fuerte componente de rigidez, él espera que ante un mismo hecho que interpreta de la manera aprendida, suceda lo conocido, esto es: cae el sol (hecho) - noche (significación) -dormir en casa (consecuencia aprendida). Ahora bien, sabemos que estos signos que Manuel ha aprendido son aún signos poco versátiles, de significado anclado, y en este sentido, cerrados. No obstante, son *signos* que le permiten relacionarse, estar presente, ponerle nombre a lo que observa, a lo que vive, y en función de esos nombres inferir consecuencias. Ahora Manuel lee signos, conoce y se comunica con los otros a partir de esas claves de conocimiento, aún muy rudimentarias y acotadas pero claves en crecimiento si sabemos seguir acompañándolo en la construcción de nuevos signos y no responder en forma directa a estas manifestaciones. Pensemos cómo cambian, a partir de estas diferentes lecturas, las posibilidades para Manuel. Si la comprensión de ese llanto se hubiese significado como *cansancio*, la acción consecuente podría haber sido, por ejemplo, reducir la jornada de actividades, suponiendo que resultaba muy exigente o inadecuada para él.

La comprensión del tiempo se produce también en el tiempo. ¿Cómo explicarle a Manuel que pareciera de noche aún cuándo no lo era?

Ahora que el niño lo puede experimentar con menor malestar, su mamá ha comenzado a mostrarle que está oscuro, y que sin embargo no dormimos y a esto le hemos puesto un nombre: *es invierno,* y una imagen que la representa en un soporte de papel. Cuando llegue el próximo invierno su mamá ya podrá anticiparse a esta situación, tal vez buscar recursos, hacer algún cambio de rutina, entre otras acciones posibles.

A diario usamos, leemos, transformamos signos, vivimos en un mundo de signos y nos volvemos hábiles operadores, pudiendo manipularlos en variadas interacciones y contextos. En palabras de Raquel Ayuda (2005), "*las personas con trastornos de espectro autista nos recuerdan la complejidad e inmensidad de la comunicación".*[9] La alteración en estas áreas de desarrollo limita las condiciones para el despliegue de habilidades sociales de cada individuo. Esta relevancia, demanda a los profesionales la

---

9 Ayuda, R. "Comunicación y lenguaje: Técnicas y juegos de estimulación en contextos clínicos y educativos". Bs. As. Seminario del Posgrado en necesidades educativas y TGD. FLACSO. 2005. p.2

elaboración de programas de intervención sustentados en sólidos objetivos y estrategias tendientes al progreso de la comunicación y el lenguaje.

A modo de cierre

Esta presentación pretendió invitar al lector/oyente a reflexionar acerca de la importancia de los signos, tanto como medios de comunicación con los otros (familiares, docentes, pares, terapeutas, etc.), como herramientas para aprehender el mundo, en cuyo proceso de apropiación se va construyendo como tal.

La intención es que quienes trabajamos con niños y niñas con estas problemáticas del desarrollo podamos ensayar buenas hipótesis que nos permitan construir signos con y desde los cuales acompañarlos a potenciar su relación con los otros y los objetos de este mundo.

Concebir los signos como medios de construcción del conocimiento acerca de las cosas y los casos del mundo. Comprender y usar signos para la construcción de significaciones compartidas

Referencias Bibliográficas

- Ayuda, R. *Comunicación y lenguaje: Técnicas y juegos de estimulación en contextos clínicos y educativos*. Bs. As. Seminario del Posgrado en necesidades educativas y TGD. FLACSO. 2005. Baquero R. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Bs. As. Aique.1996.
- Fernandez Ballesteros, R. *Evaluación de programas*. Síntesis.1996.
- Freire, P: "La pedagogía de la pregunta". Citado por Orlando Zuleta Araujo, en Revista Educación y Cultura, N° 59, p. 50.
- Monereo, Carles y Solé, Isabel (coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista.* Madrid: Alianzatism in an Unstructured Classroom Setting. *J Autism Dev Disord.* 1996.
- Rivière. A. y Martos, J. (comp.). *El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas.* Madrid. APNA –INSERSO.1997.
- Rodríguez, C & Moro, C. *El Mágico Número Tres.* España. Ediciones Paidós, Ibérica.S.A 1999.
- Rodríguez, C. *Del ritmo al símbolo: Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: ICE-Horsori.2006.

- Valdez, D. “Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el contexto escolar”. En: C. Chardón (Comp) *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional.* Bs. As. Eudeba. 2000.
- Valdez, D. “Construir comprensiones compartidas en contextos escolares”. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional.* Bs. As. Manantial. 2004.
- Valdez, D. *Necesidades Educativas Especiales en Trastornos del Desarrollo.* Bs.As.Aique. 2007.
- Vitale, A. *El estudio de los signos Peirce y Saussure*. Bs. As. Eudeba. 2004.
- Wertsch, J. *La mente en acción*. Bs. As. Aique. Cap.2. 1998.

HUELLAS CONSTRUIDAS Y A CONSTRUIR: DE LOS IDIOTAS, SORDOS-MUDOS, RETARDADOS AL RESPETO POR LA DIVERSIDAD / DE LA EDUCACIÓN SEGREGADA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. UNA MIRADA A LOS LARGO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN NUESTRO PAÍS [10]

***Marhild Cortese*[11], *Betiana Olivero*[12], *Manuela Mora*[13]**

El propósito de este escrito es identificar y analizar temáticas relacionadas a las prácticas educativas referidas al campo de la educación especial presentes en publicaciones oficiales sobre educación (El Monitor de la Educación Común, El Monitor de la Educación y Saberes), tomando como referencia dos períodos históricos. Uno comprendido entre 1900 y 1920, momento en que se está construyendo nuestro sistema educativo y otro, posterior a la Ley Federal de Educación, retomando publicaciones realizadas a partir del año 2004 hasta la actualidad.

Puiggrós (2003) en referencia al origen del sistema educativo menciona cuatro leyes centrales, que se las puede considerar constitutivas del mismo:

- Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires. Antecedente más inmediato de la Ley de Educación Común 1420 que establece la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, el Gobierno Escolar a cargo de un Consejo General de Educación y un Director General de Escuelas.
- Ley de Educación Común 1420 sancionada en 1884 que constituye la piedra fundamental de Sistema Educativo Nacional. Se aprueba la educación común, laica, gratuita y obligatoria cuya jurisdicción abarcaría la Capital Federal y los territorios nacionales. La obligatoriedad suponía la existencia de la escuela pública al alcance de todos los niños, que sirviera como medio para el acceso a

---

[10] Proyecto de Investigación Titulado: La práctica docente en la escuela especial: significados y sentidos desde las voces de sus protagonistas. Estudios en escuelas de la ciudad de Río Cuarto y de la Región. Aprobado y Financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Resolución Rectoral Nro. 862/2009-218/2010

[11] Licenciada. Profesora en Educación Especial, Licenciatura en Psicopedagogía, Departamento de Ciencias de la Educación , Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto

[12] Profesora en Educación Especial, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

[13] Profesora en Educación Especial, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

un conjunto mínimo de conocimientos. Los padres estaban obligados a dar educación a sus hijos. También refería que la formación de maestros, el financiamiento de la escuela pública y el control de la educación pública y privada quedaba en manos del estado. Mediante esta ley, "*El Estado Nacional limitaría su influencia a las escuelas de la Capital, colonias y territorios nacionales y en las escuelas normales"*, dejando a los gobiernos provinciales la facultad de dictar sus propias leyes de educación. Sin embargo, el gobierno nacional a través de las subvenciones a las escuelas en las provincias tenía autoridad para inspeccionarlas. Las autoridades educativas nacionales realizaron persistentes esfuerzos por establecer líneas de acción en las provincias concordantes con las directivas nacionales. Se incorpora la enseñanza laica en las escuelas estatales tolerándose la enseñanza religiosa pero fuera del horario de clases (lo que no se concretó de manera estricta).

- Ley 1579 o Ley Avellaneda sancionada en 1885 por el Congreso de la Nación por iniciativa del Presidente Nicolás Avellaneda. A través de la misma se concede la autonomía universitaria para las casas de altos estudios de Córdoba y Buenos Aires.
- Ley 4874 o Ley Láinez sancionada en 1905 mediante la cual el estado Nacional se atribuyó potestades para crear y dirigir escuelas primarias en las provincias aumentando de esta manera el influjo del Estado Nacional en los sistemas educativos provinciales.

En el año 2003 se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24.195, la cual derogó a la Ley de Educación N° 1420. Dicha Ley surge en el marco de un estado neoliberal lo cual implicó la descentralización económica en el sostenimiento de las escuelas, la autonomía escolar, la relación educación-trabajo, la competencia escolar basada en los principios de calidad, eficiencia y eficacia, la nómina de los contenidos básicos a enseñar.

La misma incluye en su cuerpo dos artículos específicos relacionados con la educación especial, los artículos 28 y 29 en el Capítulo VII, Regímenes Especiales, en donde se contempla la atención de las personas con necesidades educativas especiales. Por medio de estos artículos se garantizan la *"atención individualizada normalizadora e integradora"* de las personas con necesidades educativas especiales desde el momento de su nacimiento, con la detección precoz de la discapacidad, hasta la edad adulta.

También existen dentro de la ley determinados principios generales que apuntan a lo mismo, así en el Título II, artículo 5, inciso f) se hace referencia a "*las posibilidades para todos y sin discriminación"* y el inciso k) "promueve *la integración de las personas con necesidades educativas especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades"*.

En el año 2006 se aprueba la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que deroga a la Ley Federal de Educación. La misma regula el derecho a enseñar y aprender consagrado en el Artículo N° 14 de la Constitución Nacional y en los Tratados Internacionales. La Ley se caracterizó por señalar al Estado Nacional como responsable principal de proveer educación integral, permanente y de calidad para todos; en conjunto con la familia, las confesiones religiosas y las organizaciones sociales. Se establece el financiamiento del Sistema Educativo Nacional con el 6% del Producto Bruto Interno; también se universalizan los servicios educativos para los cuatro años y se extiende la obligatoriedad de la educación incluyendo la educación secundaria en su ciclo básico y en su ciclo específico. Además, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente para garantizar una formación inicial y continua para todos los docentes asistido por Consejos consultivos. También se establecieron como medios educativos de comunicación el Canal Encuentro y la página Educar.ar

La educación especial recibe, junto a otras formas de educación, el carácter de modalidad del sistema educativo, por lo cual las disposiciones que se establecen se incluyen del Título II denominado El Sistema Educativo Nacional, en el capítulo VIII titulado Educación Especial. El mismo comprende los artículos 42, 43, 44 y 45. En dichos artículos se hace referencia, primeramente, a la Educación Especial como una modalidad del sistema educativo presente en todos sus niveles, destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con necesidades educativas especiales; por otra parte se asegura la identificación de las necesidades educativas derivadas de una discapacidad o trastorno en el desarrollo y la atención interdisciplinar asegurando la inclusión desde el Nivel Inicial; y también se garantiza la inclusión escolar, social y laboral, apuntando a la formación permanente durante toda la vida.

Por otra parte y en relación a las revistas consultadas para este escrito, "El Monitor de la Educación Común" data de septiembre de 1881, creado por Domingo Faustino Sarmiento, en su cargo de Superintendente General de Escuelas. Por ese entonces era editado por el Consejo Nacional de Educación, encargado de dirigir las escuelas

nacionales en todo el país. Año en el que comenzaba la primera presidencia de Julio Argentino Roca.

Desde las autoridades educativas se otorgó a la revista un papel importante en la organización del Sistema Educativo Nacional, definiendo como uno de sus principales cometidos el de difundir las medidas y resoluciones de las autoridades nacionales destinadas para ello. La revista fue una herramienta central en la formación del personal docente, y llegó a convertirse en una de las revistas de educación más importantes de América Latina.

A pesar de la circulación de otras publicaciones, puede decirse que desde fines del siglo XIX hasta el centenario, El Monitor tuvo un carácter en cierto modo hegemónico en el campo de las revistas dedicadas a la educación. Situación que pareció cambiar hacia 1920, que con el auge de los medios masivos de comunicación y la expansión del magisterio, aparecieron nuevas revistas educativas de gran tiraje, como La Obra. De ese modo, El Monitor pasó a competir con otros emprendimientos y fue reduciendo su espacio de influencia en los círculos educativos, pero no dejó de ser el medio privilegiado de difusión en materia educativa.

El Monitor de la Educación Común siguió publicándose hasta 1949, año en que el Consejo Nacional se convirtió en Dirección Nacional de Enseñanza Primaria, integrada al Ministerio de Educación. Su historia a partir de ese momento es más errática: reapareció durante breves períodos (1959-1961; 1965-1976 y 2000-2001) en los que con distinta suerte, los sucesivos directores se propusieron reavivar aquella idea de acompañar la labor de los docentes en el aula y ofrecer un instrumento integrador para el sistema educativo nacional.

En el año 2001 comienza a reeditarse hasta la actualidad, bajo el nombre de “El Monitor de la Educación”, editada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. La misma persigue como objetivo constituirse como un espacio “*para intercambiar experiencias, un espacio para debatir acerca de nuestros sueños comunes y de los caminos que nos proponemos transitar para alcanzarlos*” (Daniel Filmus)

La revista incluye entrevistas, humor, cuentos, presentación de programas o proyectos del Ministerio de Educación, opiniones, experiencias, fotos, entre otros.

Otra revista seleccionada fue la revista “Saberes”, es una publicación del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, esta destinada principalmente a los docentes de la provincia. La revista inicia su edición en el año 2009, con una tirada de cuatro números al año y se distribuye de manera gratuita en las escuelas de todos los niveles y

modalidades, por intermedio de las inspecciones y supervisiones. Hasta este momento se han editado cinco números.

Para reflexionar acerca de las referencias al campo de la educación especial en cada una de las publicaciones en los distintos momentos históricos, tal lo planteado como propósito de este escrito, se retomará cada revista haciendo referencia a lo identificado en ellas para, finalmente, repensar qué encontramos de común y cuáles fueron las diferencias más significativas en las temáticas abordadas en cada período.

En cuanto a la **Revista "El Monitor de la Educación Común",** en la primera etapa histórica que se aborda en este trabajo, tuvo como propósito, tal como se señaló, ser la voz autorizada de la pedagogía y la enseñanza, acompañando la tarea de los maestros, ayudándolos a actualizar estrategias pedagógicas, difundiendo una concepción educativa, y marcando el rumbo que debían seguir las escuelas. Los maestros, reconocidos como actores centrales del sistema, recibían a través de la revista un detalle de las partidas presupuestarias de las provincias, las nóminas de docentes recién nombrados, las estadísticas, las actas de reuniones del Consejo, y hasta la cantidad de pupitres, pizarras y libros que se compraban.

Muchos de los **artículos publicados** no hacen referencia al **autor**, algunos de ellos eran opinión del Consejo Nacional de Educación o daban a conocer normativas, estadísticas, acontecimientos relacionados al Sistema Educativo naciente; también se encuentran artículos firmados por quienes desempeñan cargos públicos por ejemplo, entre otros, hay un decreto firmado por el Presidente Avellaneda. Mientras que otros artículos están firmados por profesionales reconocidos en ese momento, así se encuentran escritos de José Ingenieros; de José María Gutiérrez; de la Doctora Cecilia Grierson, del Dr. en medicina y cirugía George G. Grofe; del Dr. Emilio Coñi; de Claparede quien escribe un artículo sobre los test de Binet y Simón. Entre los artículos también hay referencia a libros relacionados a diferentes temáticas y específicamente a la de los sujetos "anormales" e información sobre traducciones de libros.

Del análisis de los datos obtenidos a partir de los artículos estudiados se evidencia que al referirse a "los anormales" las **temáticas** pueden ubicarse en las siguientes categorías:

- Clasificación
- Propuestas Educativa
- Formación Docente

Clasificación: es recurrente la referencia a diferentes tipologías y clasificaciones de los sujetos que quedan excluidos de las instituciones educativas presentes en ese momento

histórico. Utilizan el término “anormal” para mencionar todo aquello que se desvía de la “norma”, tanto en lo que refiere a desarrollo biológico, conducta, aprendizaje y adaptación social. Se evidencia que conceptualizan a la norma desde un punto de vista estadístico, o sea, es “normal” lo más recurrente, lo que cumple o respeta “la mayoría”.
Bajo el término “anormales” significan a los: - Retardados intelectuales, que siguiendo la clasificación propuesta por Binet los subdividen en pedagógicos y médicos; - Imbéciles e idiotas; - Ciegos y sordomudos.
No incluyen en el grupo de “los anormales” a los débiles o físicamente inferiores. Dentro de este grupo se identifica a los niños débiles incapaces de esfuerzo mental medio y niños débiles perfectamente capaces, pero en los cuales el esfuerzo es nocivo para su desarrollo fisiológico. En las revistas consultadas señalan como retardados pedagógicos a aquellos niños que por haber recibido una educación defectuosa o falta de dirección oportuna son inquietos, rebeldes y perturban el regular funcionamiento de las clases. En el grupo de los retardados médicos se encuentran “*aquellos niños cuyo poder intelectual es inferior al término medio normal”* (Documento 23. Pàrrafo2, pág. 179).
Estos sujetos retardados son los que en los documentos se relacionan con mayor frecuencia con el delito y la vagancia por lo cual son causas de preocupación social.
Los imbéciles y los idiotas quedan fuera de las propuestas educativas nacientes, señalan que deben ser internados en hospicios donde reciban asistencia y educación.
Entre los sujetos ciegos diferencian los ciegos de nacimientos y los que habiendo tenido vista la pierden en el transcurso de la vida.
En los documentos analizados no hay una caracterización sobre los sujetos sordomudos y el origen de su enfermedad.
Propuestas educativas: En los documentos analizados se evidencian los inicios de la búsqueda de la creación de la Educación Especial a nivel Nacional. Se identifican una serie de artículos que refieren a la creación de escuelas o clases especiales para niños mentalmente retardados, así como de asilos y hospicios para la atención y educación de los imbéciles e idiotas. También señalan la creación de los establecimientos preventivos de higiene infantil para los niños débiles, entre ellos las Colonias de Vacaciones.
Por otra parte, se evidencia en los documentos un avance mayor en la educación de los ciegos y sordomudos, mediante la existencia de los Institutos Nacionales para cada uno de ellos.

La creación de un Instituto para la Educación del Ciego se concreta en 1908, implicó un proceso de discusión, reflexión, estudio y evaluación de diferentes propuestas, realizadas a partir del conocimiento de instituciones para la educación de ciegos que funcionaban en otros lugares del mundo, fundamentalmente en Europa.

En relación a la educación del sordomudo, los temas más discutidos en este período se refieren a la coeducación y a la discusión entre los métodos más propicios para su educación: el método de la palabra y el método de los gestos.

Formación del docente: Refieren a que en el país no sólo era necesario crear un sistema de educación para los anormales, sino que además debía crearse un cuerpo de personal docente idóneo, especializado para ese tipo particular de enseñanza. Se considera que se hace necesario en este caso una preparación especial, ya que

> *"… si el maestro es el todo en las escuelas regulares lo es con mayor razón en las escuelas de retardados. En ellas el educador debe ser un psicólogo formado en la práctica, en la lucha diaria con el espíritu obtuso, inquieto y enfermo de los pequeños desgraciados a quienes debe desviar del porvenir sombrío hacia el que los arrastra su organización defectuosa".* (El Monitor de la Ed. Común. Tomo 22; Año 26, N° 396.Año 1906: 183).

Para la formación del personal se consideran distintas posibilidades, como enviar algunos maestros de escuelas comunes para que se preparen en las instituciones del extranjero; o bien se indica la conveniencia de hacer venir del extranjero algunas personas preparadas y prácticas en esta clase especial de enseñanza para que formen al primer núcleo de maestros nacionales que han de estar más tarde al frente de las escuelas de retardados. Así mismo, se indica la utilidad de aprovechar los servicios de algún miembro del personal docente activo en el país, que posea los conocimientos necesarios de psicología, fisiología, ciencia de la educación, etc., para que éste a su vez enseñe a los demás maestros, colocándolos en condiciones de prestar reales servicios.

Si identificamos las **palabras claves** en los diferentes artículos analizados, entre las más recurrentes se pueden señalar: Sordomudos; Coeducación; Diferencias; Destino social; Ciegos; Organización de las instituciones; Formación de maestros; Sentidos; Sensaciones; Suplencia de los sentidos; Educación sensorial; Inversión de fondos; Disciplina; Número de alumnos; Curso normal y de aplicación; Método de instrucción: palabra y gestos; Método oral puro – palabra mecánica; Restituido a la sociedad; Cieguitos: Pobres sordos; Cuidado; Daño; Niños infelices; Instrucción especial; Medidas humanitarias; Vagancia infantil; Instintos morales del niño; Instrucción

primaria; Enseñanza práctica; Progresos escolares; Asociaciones populares de educación; Abandono escolar; Diferencia de capacidad mental de los niños; Clases especiales para los retrasados; Educación de los niños deficientes; Niños débiles; Atraso mental; Debilitados; Enfermedad crónica; Inteligencia; Capacidad para el estudio; Pedagogo; Educandos; Bienestar fisiológico; Trabajo mental; Niños físicamente inferiores; Asilarse; Niños atrasados o degenerados; Hombres útiles; Tipo de escuela del niño deficiente por infelicidad orgánica; Sanción Ley Especial sobre delincuencia de menores; Tarados; Retardados mentales; Regeneración de los menores delincuentes; Educación especial; Examen médico escolar; Funciones del médico escolar; Relación numérica entre médicos escolares y alumnos; Pruebas mentales (test); Test de Binet y Simón son los test de desarrollo o test de aptitudes generales.

En relación a la **Revista "El Monitor de la Educación"** se retoman los números publicados desde el año 2004 a la actualidad como referencia del segundo período histórico abordado en este trabajo, en la **organización** de la misma se identifica una nota de la editorial, diferentes escritos referidos a experiencias educativas institucionales o bien a relatos de alumnos o docentes; también se encuentra un Dossier en el que se abordan temas de la actualidad a través de diferentes artículos y finalmente algunas entrevista realizadas generalmente a distintos artistas. También hay juegos, humor, correo de lectores, etc.

En relación a la **autoría** de los artículos referidos a temáticas que pueden relacionarse con la educación especial se encuentran escritos de la editorial de la revista; otros, que tienen como propósito difundir experiencias llevadas a cabo desde alguna comunidad educativa y, en tales casos, están firmados por los docentes que participan en el proyecto; y finalmente encontramos escritos de reconocidas figuras académicas del ámbito educativo.

En cuanto a las **temáticas** referidas al campo de la educación especial abordadas en la Revista El Monitor de la Educación se pueden mencionar como más recurrentes:

- La Educación Intercultural – Bilingüe.
- Inclusión Educativa - Social – Sectores desfavorecidos - Zona sub-urbana o urbano marginal.
- Formación Docente.
- Diversas Experiencia.

<u>La Educación Intercultural – Bilingüe</u>: Generalmente se presentan experiencias educativas de diferentes centros ubicados en lugares donde se hallan comunidades

indígenas y relatan posibles modos de trabajo a fin de favorecer la diversidad sociocultural y sociolingüística, en ellas se hace referencia también al Programa Nacional de Educación Intercultural perteneciente al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Inclusión Educativa - Social – Sectores desfavorecidos - Zona sub-urbana o urbano marginal: Refieren a experiencias Educativas llevadas a cabo en distintos lugares de nuestro país en relación a la posibilidad de contener y brindar educación escolar a los sectores más desfavorecidos, a aquellos niños que nacen y crecen en contextos de pobreza. Estas experiencias están apoyadas por el Programa Integral para la Igualdad Educativa dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En este punto también se encuentran algunas experiencias referidas a Escuelas Rurales, a la creación de Plurigrados, Grados de aceleración. Estas experiencias refieren tanto al nivel EGB como al Polimodal.

Formación docente: Refiere fundamentalmente a la formación del docente para las escuelas interculturales- bilingüe y para la educación Inclusiva.

Diversas Experiencias: se hallan una serie de artículos que refieren fundamentalmente a experiencias personales o institucionales aisladas y es aquí donde pueden ubicarse algunas referidas a las personas con discapacidad. Por ejemplo el relato de una persona sorda que es Profesora de cerámica y auxiliar de lengua de señas que narra las tareas que desempeña en la actualidad y las dificultades que tuvo que superar para lograrlo; también se puede mencionar un artículo que refiere a la creación en una Escuela Secundaria con diversos software educativo para discapacidades neurolocomotoras en un principio y luego para personas ciegas y sordos.

En cuanto a las **palabras claves** que se identifican en estos artículos, se pueden mencionar: Escuelas de frontera; Plurigrados; El castellano como segundo idioma; Identidad Cultural; Ausentismo; Maestro de campo- de ciudad; Escuelas Urbanas; Escuela Rurales; Grados de aceleración, Sobreedad; Sectores desfavorecidos; Inclusión social y educativa; Zonas Urbanas; Integración Social; Educación Intercultural Bilingüe; Diversidad sociocultural y lingüística; Comunidades aborígenes; estudiantes aborígenes; Pueblos originarios; Culturas en convivencia; Docente Integradora; Construir condiciones de igualdad. Situaciones de extrema vulnerabilidad social: Programas del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (De Igualdad Educativa; de Educación Intercultural Bilingüe) y Trabajos Producidos desde

Ministerio Nacional (Subsecretaría de calidad y equidad Educativa; Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación).

En cuanto a la estructura de la **Revista "Saberes"**, publicación del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba se encuentra una Editorial generalmente firmada por el Ministro de Educación y artículos referidos a temas de actualidad, a experiencias educativas llevadas a cabo en algunas comunidades educativas; además tiene un apartado de Noticias, de ofertas de capacitación y una parte que denominan *Libro de Temas* donde hay novedades de presentación de libros, conferencia, actividades artísticas, etc. Y finaliza con una apartado denominado *Hora Libre* donde publican distintas propuestas de cine, circo, teatro, etc. Todo ello destinado a los docentes con el propósito de que participen en los debates pedagógicos y que tengan a su disposición una serie de material de consulta sobre temas de la actualidad. En cuanto a la **autoría** de los artículos referidas al campo de la educación especial identificadas (tres artículos en dos de las cinco revistas publicadas) no especifican los autores y refieren a las siguientes temáticas:

- Relato de experiencia de trabajo. Integración laboral y Social.
- Escuela especial, trabajo cooperativo entre diferentes instituciones y el Ministerio de la Provincia.

Relato de experiencia de trabajo. Integración laboral y social: Relata diferentes experiencias llevadas a cabo desde diferentes instituciones referidas tanto a aspectos laborales como a diferentes actividades sociales que tienden a integrar a las personas con diferentes discapacidades al medio laboral y social.

Escuela especial, trabajo cooperativo entre diferentes instituciones y el Ministerio de la Provincia.: Refiere a trabajo en red llevado a cabo desde diversas instituciones a fin de favorecer en las escuelas el trabajo con las familias, con el propósito de sumarlos a su actividad educativa.

Entre **las palabras claves** que se identifican encontramos: Capacidades Especiales; Trabajo en red; Pasantías laborales; Cultura del trabajo, Empresas; Integración laboral; Derechos de las personas con discapacidad; Inclusión; Inserción; Igualdad de oportunidades; Familia; Educación Especial; Capacitación; Integración; Alumnos con capacidades diferentes.

De lo expuesto se evidencia que en las épocas trabajadas los temas referidos al ámbito de la educación especial presentan características claramente diferenciadas. En la primera etapa se aborda la temática de la clasificación de los sujetos "anormales" en

torno a la cual se organiza la atención de esta población en el Sistema Educativa Naciente.
Los temas abordados condicen con las preocupaciones referidas a la educación de estos sujetos en otros lugares del mundo en ese momento histórico, así se discute la educación de la persona ciega, la de las personas sordas. Se discute sobre escuelas o aulas especiales en relación a las personas con retraso. De todos modos es recién alrededor de 1940-1942 cuando se fundan las primeras escuelas para discapacitados mentales. En los escritos también se evidencia que consideraban que no todos los sujetos pueden recibir educación y de ese modo para los idiotas y los imbéciles se organizan otros centros de atención. También en esta época se relaciona el delito y la vagancia con la discapacidad. Todos estos temas se abordan en un contexto educativo segregador, que tiende a unificar costumbres, lenguas, etc. destacando la importancia de formar en las escuelas grupos homogéneos lo que facilita la enseñanza, postura que es defendida en varios escritos.
En relación al segundo período trabajado, en cuanto a la Revista "El Monitor de la Educación" se evidencia una tendencia integradora, posibilitando la publicación de artículos que tiendan a la inclusión de los niños y adultos que pertenecen a pueblos originarios, respetando su lengua y su cultura, como también al trabajo a realizar con los sujetos que nacen y crecen en contextos de pobreza, temas ausentes en las publicaciones del primer período abordado.
También se diferencian en el modo de abordar la formación docente, ya que en un primer momento hablan de formar profesionales especializados en las distintas problemáticas, mientras que en esta segunda etapa la preocupación se centra en formas docentes para la "diversidad".
El tema sobre sujetos con alguna discapacidad se aborda sólo en algunos pocos artículos y haciendo mención a experiencias concretas, ya sea el relato de una persona sorda en relación a su ocupación profesional, o bien, la experiencia de una escuela secundaria en la producción de software educativo dirigido a personas con discapacidad. Pero no han encontrado artículos que refieren a la educación de estos sujetos, ni tampoco que reflexionen sobre la escuela especial.
Sólo en la Revista Saberes del Ministerio de la Provincia de Córdoba se identificaron algunos artículos escritos por docentes de escuelas especiales que relatan o cuentan su experiencia en colaboración con el Ministerio. Al mismo tiempo que abordan otros tipos de experiencias que tienden a la integración laboral y social.

Es interesante observar las palabras claves porque son un verdadero reflejo de las problemáticas abordadas.

En lo expuesto se evidencia un cambio importante en el abordaje educativo referido al sujeto diferente, de todos modos consideramos que sería importante que en estas publicaciones oficiales se abra el espectro de las diferencias, ya que se refieren a la integración social y cultural considerando determinados sectores de la población pero hallamos un silencio significativo referido a otro grupo de sujetos y de problemáticas que como sociedad también tenemos la obligación de pensarlas, de ofrecerles los medios educativos que necesiten para integrarlos plenamente a la sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2006). *Historia de la educación argentina. Tomo 1: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino* (1885-1916). Buenos Aires: Galerna.

Documentos

- Ley de Educación Nacional n° 26.206
- Ley Federal de Educación n° 24.195

Fuentes primarias

- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 17, Año 20, nº 322, págs. 58-59. *Redacción. Los institutos mixtos de sordomudos. Opinión del doctor José María Gutierrez*. 31 de enero de 1900.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 17, Año 20, nº 322, pág. 89-90. *Bibliografía. La escuela mixta en los institutos de sordomudos*. 31 de enero de 1900.
- Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 17, Año 20, nº 328, pág. 409-416. *Institutos para ciegos. Informe de la doctora Cecilia Grierson*. 30 de junio de 1900.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 17, Año 20, nº 330, pág. 532-535. *La educación de los sentidos*. 31 de agosto de 1900.

- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 18, Año 21, nº 341, pág. 38. *Instituto de sordomudos*. 31 de julio de 1901.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 18, Año 22, nº 348, pág. 458. *Memoria del instituto nacional de niñas sordomudas*. 28 de febrero de 1902.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 18, Año 22, nº 353, pág. 759. *Memoria del instituto de sordomudos*. 31 de julio de 1902.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 18, Año 22, nº 355, pág. 834-836. *Redacción. Protección a la infancia*. 30 de septiembre de 1902.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 18, Año 22, nº 358, pág. 1022-1024. *La salud del niño. La vista y el oído*. 31 de diciembre de 1902.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 19, Año 23, nº 364, pág. 280-281. *Memoria del instituto de sordomudos*. 30 de junio de 1903.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 19, Año 23, nº 366, pág. 428-429. *Patronato de la infancia*. 31 de agosto de 1903.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 19, Año 23, nº 367, pág. 440-441. *Conferencias generales de maestros. Notable asamblea*. 30 de septiembre de 1903.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 19, Año 23, nº 369, pág. 602-663. *Enseñanza de los ciegos. Memoria y proyecto*. 30 de noviembre de 1903.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 19, Año 23, nº 370, pág. 665-666. *Interior. Buenos Aires. Régimen de la educación común*. 31 de diciembre de 1903.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 19, Año 23, nº 370, pág. 668. *Memoria del instituto nacional de niñas sordomudas*. 31 de diciembre de 1903.

- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 19, Año 23, nº 370, pág. 669. *Noticias. Instituto nacional de sordomudas*. 31 de diciembre de 1903.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 19, Año 24, nº 372, pág. 713-716. *El problema de la vagancia infantil. Inclinaciones del niño*. 31 de enero de 1904.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 19, Año 24, nº 373, pág. 768. *Parábolas para los niños. El ciego y el paralítico*. 29 de febrero de 1904.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 19, Año 24, nº 376, pág. 1008. *La instrucción primaria. Mensaje del presidente de la república*. 31 de mayo de 1904.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 19, Año 24, nº 377, pág. 1093-1905. *Interior. Buenos Aires. Datos para el mensaje*. 30 de junio de 1904.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 19, Año 24, nº 380, pág. 1375-1380. *Sección oficial. Biblioteca y museo escolar. "El Monitor de la Educación Común*". Informe del director. 30 de septiembre de 1904.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 19, Año 24, nº 380, pág. 1405- 1406. *Niños retrasados*. 30 de septiembre de 1904.
- El Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación. Tomo 22, Año 26, nº 396, pág. 178-188. *Establecimientos escolares para niños retardados. Estudio del cuerpo médico escolar de la capital*. 31 de enero de 1906.
- El Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación. Tomo 23, Año 26, nº 404, pág. 166-169. *La instrucción de los niños anormales*. 31 de agosto de 1906.
- El Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación. Tomo 23, Año 26, nº 405, pág. 193-204. *La educación de los niños deficientes*. 30 de septiembre de 1906.
- El Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación. Tomo 23, Año 27, nº 406, pág. 161-172. *Los signos físicos de la inteligencia. Investigaciones de psico-antropología escolar*. 31 de octubre de 1906.

- El Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación. Tomo 23, Año 27, nº 408, pág. 662-663. *Lo que puede hacer de los sordo-mudos la educación*. 31 de diciembre de 1906.
- El Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación. Tomo 25, Año 27, nº 417, pág. 139. *La higiene social en la escuela. Educación de los niños débiles*. 30 de septiembre de 1907.
- El Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación. Tomo 25, Año 28, nº 419, pág. 368. *Sobre niños retardados*. 30 de noviembre de 1907.
- El Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación. Tomo 26, Año 28, nº 426, pág. 124. *Ministerio de instrucción pública. Decretos: Reglamentando el curso de ortofonía. Decreto reglamentando el curso de ortofonía anexo al instituto nacional de sordomudas*. 30 de junio de 1908.
- El Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación. Tomo 30, Año 28, nº 439, pág. 222. *Variedades. Escuelas para niños débiles en medio de parques. Proyecto de reglamento provisorio*. 31 de julio de 1909.
- El Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación. Tomo 37, Año 29, nº 460, pág. 78. *Instrucciones de la inspección*. 30 de abril de 1911.
- El Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación. Tomo 43, Año 31, nº 478, pág. 24. *Instituto nacional de ciegos. Primer concierto de alumnos*. 31 de octubre de 1912.
- El Monitor de la Educación Común, Tomo L, Año 32, nº 472, pág. 170- 172. *Notas. Don José María Ramos Mejía*. Julio 31 de 1914.
- El Monitor de la Educación Común, Tomo L, Año 32, nº 472, pág. 172- 173. *Notas. Legislación para menores delincuentes*. Buenos Aires, Julio 31 de 1914.
- El Monitor de la Educación Común, Tomo L, Año 32, nº 472, pág. 172- 173. *Bibliografía. El sordomudo y su educación*. Buenos Aires, Julio 31 de 1914
- El Monitor de la Educación Común, Tomo L, Año 32, nº 500, pág.316-319. *Examen individual de los niños escolares. (Informe del cuerpo médico escolar)*. Buenos Aires. Agosto 31 de 1914.
- El Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación. Tomo 50, Año 33, nº 501, pág. 166. *Notas. Asilo colonia de niños abandonados*. 30 de septiembre de 1914.

- El Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación. Tomo 50, Año 33, nº 501, pág. 315. *En beneficio de los alumnos débiles. Informe del cuerpo médico escolar*. 30 de septiembre de 1914.
- El Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación. Tomo 50, Año 33, nº 501, pág. 390. *Higiene escolar. Las enfermedades y la escuela. Promociones*. 30 de septiembre de 1914.
- El Monitor de la Educación Común, Tomo 32, Año 33, nº 305, pág. 84-91. *Pruebas de desarrollo y pruebas de aptitud*. Buenos Aires. Enero 31 de 1915.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 56, Año 34, nº 517, pág. 43. *La instrucción obligatoria*. 31 de enero de 1916.
- El Monitor de la Educación Común, Tomo 61, Año 35, nº 533, pág. 106-113. *Patronato de la infancia*. Buenos Aires. Mayo 31 de 1917
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 61, Año 35, nº 534, pág. 158. *Inspección higiénica y médica de las escuelas (1881)*. 30 de junio de 1917.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 63, Año 36, nº 539, pág. 61. *Cuestionario sobre anormalidades psíquicas e intelectuales de los alumnos*. 30 de noviembre de 1917.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 63, Año 36, nº 539, pág. 68. *Programas para las escuelas de niños débiles*. 30 de noviembre de 1917.
- El Monitor de la Educación Común, Tomo s/d, Año 37, nº 336, pág. 12. *Personal docente de las escuelas de niños débiles*. Buenos Aires. Abril 30 de 1919.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Año 39, nº 581, pág. 65. *Informe de la colonia de vacaciones para niños débiles del Parque Avellaneda. Temporada 1920-1921*. 31 de mayo de 1921.
- El Monitor de la Educación Común, Tomo s/d, Año 40, nº 585, pág. 167-185. *Desarrollo de la inteligencia infantil (Cap. De pedagogía experimental)*. Buenos Aires. Septiembre 30 de 1921.
- El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación. Tomo 63, Año 36, nº 539, pág. 68. *Programas para las escuelas de niños débiles*. 30 de noviembre de 1917.

- El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Nº 3 - 5ta época. *Aulas de puertas abiertas (educación intercultural-comunidad mapuche)*. Mayo 2005.
- El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Nº 3 - 5ta época. *Dossier: la escuela y la lengua. Dar y tomar la palabra. Culturas en convivencia (educación intercultural-comunidad wichi).* Mayo 2005.
- El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Nº 5 - 5ta época. *Las palabras del cuerpo (profesora sorda, auxiliar en lengua de señas en escuela especial).*Noviembre/Diciembre 2005.
- El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Nº 5 - 5ta época. *Dossier: qué es una buena escuela. Cómo construir condiciones de igualdad (programa dirigido a niños de extrema vulnerabilidad social).* Noviembre/Diciembre 2005.
- El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Nº 7 - 5ta época. *Contra viento y marea (docente integradora en EGB y polimodal, en contextos vulnerables. Puerto Pirámides).*Mayo/Junio 2006.
- El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Nº 8 - 5ta época. *Un lugar en el fin del mundo (Integración de alumnos excluidos del sistema, Tierra del Fuego)*. Julio/Agosto 2006.
- El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Nº 10 - 5ta época. *Formarse en la diversidad (incluir la formación para la diversidad en la curricula de la docencia)*. Verano 2006/2007.
- El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Nº 10 - 5ta época. *La escuela soñada (programa nacional de inclusión educativa. Tucumán).* Verano 2006/2007.
- El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Nº 12 - 5ta época. *El desafío de la integración (inclusión social en escuela polimodal de corrientes).*Mayo/Julio 2007.
- El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Nº 13 - 5ta época. *Dossier: la escuela y las nuevas alfabetizaciones. Alcanzar la igualdad, respetar la diferencia (programa de*

educación intercultural bolingüe, para abordar la diversidad sociocultural y sociolingüistica de los pueblos originarios). Julio/Agosto 2007.

- El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Nº 14 - 5ta época. *Dossier: la escuela entre el cambio y la tradición. Enseñar en las "otras" primarias (plurigrados, escuelas rurales).* Septiembre/Octubre 2007.
- El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Nº 15 - 5ta época. *Dossier: políticas educativas, balances y perspectiva. Construyendo la educación intercultural bilingüe en la Argentina (poblaciones autóctonas).* Noviembre/Diciembre 2007.
- El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Nº 19 - 5ta época. *Dossier: la escuela media y los desafíos de la inclusión masiva*. Diciembre 2008.
- El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Nº 22 - 5ta época. *Enseñar y aprender en el límite (escuela de frontera de Barrancas del Uruguay).* Septiembre 2009.
- El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Nº 23 - 5ta época. *Un homenaje a maestros populares (cortrometajes reúnen experiencias de inclusión social y educativa llevadas a cabo por las comunidades de distintos lugares del país).* Noviembre 2009.
- Saberes. Publicación del Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba. Año 1. N°1. *¡Hora libre! 4. Hellen Keller.* Pp. 48. Febrero 2009.
- Saberes. Publicación del Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba. Año 1. N°1. *A clase con las familias. Hellen Keller.* Pp. 22-25. Febrero 2009.
- Saberes. Publicación del Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba. Año 1. N°5. *Abriendo Puertas.* Pp. 34-37. Febrero 2010.

Publicaciones electrónicas

- BIBLIOTECA NACIONAL DEL MAESTRO. http://www.bnm.me.gov.ar Visita Junio de 2010.
- Dussel, I. y Tenewicki, I. C. (Directoras). El Monitor. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Número 1- Carta a lectores.
- http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/nuevamente.htm Visita Junio de 2010.

EL EQUIPO INTERDISCIPLINARIO Y SU ROL EN LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

***Mirta Lidia Cuomo*[14], *Ruth Elisa Buiatti*[15], *Alberto Buiatti*[16], *Cecilia Maggiaroti*[17]**

Introducción

El trabajo que fundamenta nuestras prácticas tiene su base filosófica-ideológica en el movimiento por la inclusión, considerando a la escuela como un agente de cambio, enmarcada en un modelo de sociedad democrática e igualitaria. Esto implica que todos los niños de una determinada comunidad pueden aprender juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Desde el desarrollo práctico se deben desarrollar estrategias educativas que pongan el acento en las propuestas pedagógicas y el funcionamiento de la escuela, para dar respuestas a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos, incluidos aquellos niños que tienen discapacidad (Blanco Guijarro, 1998; Lus, 1996).

Estos niños pueden presentar Necesidades Educativas Especiales (NEE), las cuales se definen como: "*(...) las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular"* (Acuerdo Marco Nº 19, Ministerio de Cultura y Educación, 1998, p. 1).

El alumno con NEE, debe ser escolarizado prioritariamente en instituciones de educación Común. Solamente, en aquellas ocasiones en que dichas necesidades revistan una complejidad a la que no pueda dar respuesta el servicio ordinario, se planteará su escolarización en Escuelas Especiales. Entonces, para favorecer el tránsito de un niño con NEE en escuela común, se parte de los apoyos que la escuela, profesionales y familias puedan brindar, y no de las limitaciones o posibilidades que tenga el niño. En este camino, hay desafíos, marchas y contramarchas que dependen de decisiones

---

[14] Doctora en Psicología Cognitiva con Orientación en Neurociencias. Licenciada en Psicopedagogía. Licenciada en Educación. Asociación Civil Neurocognitiva Infanto-Juvenil (ASNECO)

[15] Psicopedagoga. Estimuladora Temprana. Asociación Civil Neurocognitiva Infanto-Juvenil (ASNECO)

[16] Licenciado en Educación. Asociación Civil Neurocognitiva Infanto-Juvenil (ASNECO)

[17] Licenciada en Psicomotricidad. Asociación Civil Neurocognitiva Infanto-Juvenil (ASNECO)

políticas, económicas pero también personales e institucionales, siendo un cambio de mirada de los alumnos especiales (Belotti y cols. 2005).

Al mismo tiempo la inclusión, implica un compromiso en el proceso de enseñanza y aprendizaje donde se comparten espacios y diferencias. En esta dirección, surge la idea de normalización, la cual ha ejercido sensibilización a favor de una nueva forma de educación. La misma se vincula a la posibilidad de que las personas con discapacidad, desarrollen un tipo de vida lo más parecida posible a la del resto de los ciudadanos de la comunidad. Entonces la integración de niños en escuelas comunes es consecuencia del principio de normalización, es un aspecto de la sociedad inclusiva. En este marco de referencia, las instituciones educativas reflejarían las políticas y culturas inclusivas. De esta manera, la docente y lo apoyos se integran para orquestar el aprendizaje superando las barreras para el aprendizaje y la participación (Ainscow y Booth, 2000).

Objetivo

Explicar cómo la integración escolar favorece el desarrollo social y cognitivo de niños con NEE mediante el trabajo interdisciplinario, multimodal y holístico conectando los diferentes sistemas interactuantes: escuela, familia y terapeutas.

Desarrollo

La adecuada atención a la diversidad requiere de un trabajo colaborativo y de coordinación entre todos los involucrados en el proceso educativo del niño: especialistas, la escuela y la familia.

La modalidad de trabajo entre el equipo de apoyo a la integración y la escuela, es interdisciplinaria porque no son sólo actores o disciplinas trabajando juntos, sino que implica una sistematización interinstitucional que favorece la singularidad del educando, en la interacción con los otros, en la búsqueda del consenso, generando estrategias y alternativas para la educación para todos y cada uno. A su vez, aporta la ventaja de evitar la dispersión de servicios y añade calidad y eficacia al proponer acciones coordinadas y consensuadas a las distintas áreas. Para ello es necesario compartir la misma base filosófica, hablar desde un lenguaje común y basar el trabajo en la confianza por los otros, y en una equitativa participación en la responsabilidad común. Esto permite coherencia en todas las actuaciones que conforman la respuesta educativa a la diversidad.

El trabajo interdisciplinario implica que cada uno cumplirá un rol específico pero que entre todos los involucrados hay complementariedad. "*Es armonización, no rechazo, es*

integración, no separación. Las disciplinas pueden unificarse, armonizarse, sin perder su especificidad" (Pettiti, 1997, p. 26).

A partir de este constructo es que se han desarrollado, diversas estrategias de trabajo colaborativo:

a) *Reuniones* de los actores intervinientes: los terapeutas (psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, psicomotricista), el profesor de apoyo a la integración, el coordinador de la integración, Equipo de Orientación Escolar, el docente titular y el equipo Directivo. Las mismas se realizan a principio de año, a mitad de año y hacia fin de año. Allí se establecen acuerdos de carácter pedagógicos según las NEE de los niños.

b) También se da una importancia relevante a la *evaluación.* La observación sistemática y progresiva, es un elemento fundamental ya que brinda la posibilidad de conocer el desenvolvimiento del alumno integrado, su contexto áulico, escolar y sus interacciones. Ésta debe ser desarrollada por el docente titular, el EOE y el equipo de apoyo a la integración, porque de esta manera se podrá tener una visión completa de la situación en la que se encuentran los niños integrados. Estas evaluaciones se hacen de forma personalizada con un alcance a corto, mediano y largo plazo. La primera evaluación es diagnóstica e inicial, y se realiza a comienzo de año, donde se valoran las características del proceso de construcción de los aprendizajes, necesidades, posibilidades y factores que lo perturban, detectando causas que pueden producir trastornos de aprendizaje. Aquí se establecen las estrategias de abordaje, selección de grupo de pares que pueden acompañar al alumno integrado, adecuaciones contextuales más convenientes. Después se establece la evaluación formativa, que se realiza en el transcurso del proceso de construcción de los aprendizajes. Caracterizada por la operatividad retroactiva, ya que posibilita la localización y modificación de los factores que interfieren en los aprendizajes: estrategias didácticas, particularidades del alumno (Saínz Martínez, 1996). Por último, la Evaluación Final se utiliza al terminar un período de aprendizaje para calificar, certificar y estimar los progresos del niño individualmente. Se evalúa tanto el proceso como los aprendizajes del niño (De Mathieu, 2001).

b) También el profesor de apoyo trabaja junto al docente para brindar un conocimiento más específico sobre la problemática que tenga el niño/a. Para ello se combina durante el primer tiempo de la integración, momentos durante la jornada escolar. El profesor de apoyo trabaja en conjunto con la docente titular para organizar las adecuaciones, y objetivos a corto y mediano plazo.

c) El profesor de apoyo estimula, para facilitar el óptimo desarrollo de los alumnos organizando situaciones de aprendizaje con una concepción interactiva: alumnos-maestros-grupo.

d) El profesor de apoyo y el Equipo Directivo establecen reuniones informales cada 15 días, para intercambiar información periódica acerca de la evolución de cada niño integrado.

g) El equipo de apoyo a la integración, mantiene un diálogo fluido con el Equipo de Orientación Escolar y los terapeutas, supervisando y colaborando con las integraciones para conversar sobre los aspectos que hay que reforzar, trabajar o revisar en los alumnos con NEE. También ofrecen orientación, apoyo y seguimiento a los docentes en el área técnico-pedagógica, resolviendo en conjunto las decisiones sobre los contenidos (didáctica, recursos, criterios de evaluación y promoción).

El trabajo colaborativo e interdisciplinario, permite comprender cuando alguna situación extra escolar o familiar influencia negativamente en los aprendizajes del alumno integrado, y ejecutar dispositivos de intervención terapéuticos o psicoeducativos que favorezcan el proceso.

Adecuaciones curriculares

Se entiende que las Adecuaciones Curriculares (AC) son un proceso inacabado de adaptación e individualización de la enseñanza, que afecta a todo el profesorado, alumnado e implica la mejora de la enseñanza y tiene un carácter preventivo en vez de remedial (Sostoa, 2003). Las AC son un instrumento parla dar respuesta a las NEE de los niños y sirve a los docentes como elementos para implementar una acción educativa en la diversidad. Por otro lado, tienden a posibilitar el acceso al currículum común o a brindar aprendizajes equivalentes por su temática, profundidad y riqueza a los niños con NEE.

Las adaptaciones se pueden presentar en uno o en varios componentes del proceso de enseñanza - aprendizaje, necesitando la flexibilidad de la institución escolar y profesionales (Blanco Guijarro, 1998).

Las adecuaciones son organizadas y coordinadas entre los docentes, los equipos directivos, de orientación y el equipo de apoyo a la integración, junto a los profesionales externos a la escuela que trabajan con el niño (Carrasco Aguado, 1999; Sostoa, 2003). Las perspectivas y aportes diferentes y complementarios enriquecen el trabajo cooperativo.

Por ejemplo se han realizado diversos tipos de adecuaciones:

- *Adecuaciones de contenido*: Debido al trastorno del lenguaje que presenta uno de los niños se priorizó el aprendizaje de la lengua castellana (materna) y se relevó el aprendizaje de la segunda lengua (inglés) para un momento posterior. Durante las horas de inglés se trabajó con el niño en otro espacio escolar (biblioteca, cocina, patio) para reforzar aspectos pedagógicos- sociales. La docente de sala, participa de estos momentos.

- *Adecuaciones de cantidad:* si un niño tiene que escribir una oración con dos palabras, se elige una palabra para escribir una oración. En la realización de problemas matemáticos, se puede disminuir la cantidad por ejemplo para priorizar la comprensión.

- *Adecuaciones en la metodología*: Trabajar con elementos concretos (palitos, lápices, dedos) en las operaciones matemáticas; reforzar aspectos de la conciencia fonológica con imágenes visuales; Trabajar con reforzadores secundarios: dibujos de caras, autos, sellos.

- *Adecuaciones en el contexto*: las mismas afectan el clima del aula. Por ejemplo en uno de los casos trabajados los compañeros no deseaban interactuar con el niño con discapacidad en el espacio de educación física. Para ello se mantuvo una charla con los alumnos (sin que el alumno integrado esté presente) y luego se implementó la estrategia de elegir o aceptar en el grupo a este niño en los juegos propuestos por la docente.

- *Adecuaciones en las evaluaciones*: simplificar los problemas en matemáticas, proponer menos cantidad de elementos, brindar las consignas uno a uno.

Los Pares en la integración

Uno de los objetivos primordiales es favorecer la construcción de vínculos facilitadores del niño integrado con sus pares, lo cual permite generar resultados efectivos y valederos en el marco de la inclusión. Los principales argumentos que sustentan una integración escolar son que la persona que presenta un trastorno pueda participar en un proceso educativo al interior de un grupo de pares que sirvan como modelos de comportamiento acordes con su edad (Medinaceli, J. y Rodríguez, O. U., 2004).

En el aula se viven múltiples situaciones cargadas de interacción. Al respecto Piaget explica desde la teoría psicogenética, que cuando los niños trabajan juntos y emiten opiniones diferentes, se generan conflictos en sus sistemas cognitivos. Por otro lado, Vygotsky desde la escuela socio - cultural considera a las interacciones como un elemento fundamental del desarrollo cognitivo. Por eso, es que se asume el aula como un escenario de una cotidianidad compleja y en ella el trabajo colaborativo surge como herramienta de mediación, porque se puede mediar en las interacciones del aula

integradora. El trabajo colaborativo radica en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes y se procura que los resultados obtenidos beneficien a todos los involucrados (Peña Carillo, 2005). Algunos ejemplos son:

- Favorecer la interacción en los recreos. En niños con dificultades en la interacción social se ha implementado la estrategia de compartir juegos traídos por el niño/a integrado, juegos propuestos por el maestro integrador o bien involucrándose en un juego que los niños desarrollan. Para ello el profesor de apoyo interacciona constantemente con los otros niños y observa cuáles son los intereses para favorecer la inclusión del niño con discapacidad, por ejemplo: mundial, álbumes de figuritas, muñecos que estén en boga, etc.
- Favorecer la colaboración entre los compañeros de aula, aún cuando el maestro integrador no está. Esto permitió en una integración realizada de un niño con TDAH, comenzar a prestar más atención al copiar del pizarrón o para iniciar una tarea. Generar el intercambio, enfatizando la ayuda y trato especial que necesitan los compañeros integrados. Para ello es necesario que el alumno con discapacidad esté junto a compañeros que lo apoyen y ayuden de acuerdo a sus necesidades.
- Interacción propuesta por la docente: favoreciendo el respeto a las diferencias, estableciendo grupos de juegos diversos en los que el alumno con discapacidad participe, favoreciendo la ayuda a los niños con dificultades. De esta manera las interacciones entre los alumnos, influyen notablemente en el aprendizaje, por lo que se debe crear un clima de respeto y valoración entre ellos, estableciendo canales de comunicación diferentes y de relación que propicien la cohesión del grupo y la regulación de la vida del aula.

La familia

En el trabajo colaborativo, no se puede dejar de tener en cuenta a la familia que rodea al niño con NEE. El nacimiento de una hija/o con discapacidad supone para el núcleo familiar un acontecimiento inesperado, que tiene que aceptar y comprender, para lo cual necesitan tiempo y ayuda. Ellos pueden pasar por momentos de incertidumbre o negación de la situación, por eso la información y ayuda en estos momentos genera una actitud activa en la resolución de los problemas de su hijo/a y de colaboración con otros profesionales y servicios (Saínz Martínez, 1996).

Por eso algunas de las funciones importantes del equipo de apoyo a la integración junto con los terapeutas son:

- Brindar información constante a los padres, hablar sobre la evolución y desarrollo del niño en la escolaridad.
- Brindar materiales didácticos y estrategias didácticas que permitan seguir trabajando cuestiones en las que los niños tengan dificultad. Esto da cuenta de que los profesionales trabajan en red con las familias.
- Asesoramiento legal.
- Ayudar a transitar los momentos por lo que atraviese cada familia ayudando a sostener el ejercicio de la función materna-paterna.
- También se realizan encuentros de la docente con los padres de los niños, padres con profesionales externos a la escuela, equipo de apoyo a la integración con los padres.

Intervenciones terapéuticas interdisciplinarias

A partir de problemáticas familiares (competencia entre hermanos, dificultades en la puesta de límites, falta de aceptación de la discapacidad), se realizan intervenciones terapéuticas interdisciplinarias, (p.e. psicomotricidad, psicopedagogía, psicología) utilizando el arte como instrumento terapéutico que permite expresar estados emocionales, comprender y modificar situaciones que perturban las relaciones familiares y afectan negativamente en los aprendizajes del niño integrado.

El trabajo interdisciplinario se realiza, en un continuo, es decir donde un profesional termina, el otro comienza, de tal manera que la problemática se puede abordar desde diferentes disciplinas, pero con el mismo hilo conductor, logrando cambios positivos en tiempos cortos.

La intervención con la familia se considera esencial, para el sostenimiento de la integración, pues su colaboración e intervención es indispensable en el desarrollo interactivo del niño con NEE. La familia como “aula primordial” (Baeza Silvia, 2000) es la que imprime valores, modos de conducta, modos de relación, aceptación de las diferencias, fortalecimiento de las potencialidades. Es en su medio que el niño con NEE crece y se desarrolla, y es a partir de sus premisas que podrá aceptar sus limitaciones pero también trabajar para su propia superación.

Conclusión

Desde la nueva perspectiva de la inclusión, la decisión de permanencia de un niño en la Escuela Común, no parte de sus limitaciones o posibilidades sino en función de las potencialidades o limitaciones que la escuela y los equipos de apoyo le puedan brindar.

Asimismo, mediante el intercambio de cada uno de los sistemas: familia, escuela y profesionales, se pueden potenciar los recursos y crear alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades. Esto es buscar alternativas sin apartar a aquellos que se ven como "diferentes".

A su vez el trabajo interdisciplinario influenció positivamente en las familias, generando un mayor compromiso y cambios de adecuación sistémica ante las necesidades del niño con NEE.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (1994) *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la Formación del Profesorado.* Madrid: Ediciones UNESCO- Nancea, S.A.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2000) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2006) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Estados unidos: Autor. Acceso 10 de diciembre de 2009 desde http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf
- Baeza, S. (2000) *El rol de la familia en la educación de los hijos.* Buenos Aires, USAL.
- Belotti, A.L., Caffaratto, A., Gil, M.A., Filippa, S. y Sarmiento, G. (2005*). La integración escolar de niños con Síndrome de Down. Un camino hacia la escuela inclusiva. Un programa de trabajo posible en la Argentina de hoy*. Argentina: Editorial Brujas.
- Blanco Guijarro, R. (1998) Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 1-18 París: UNESCO. acceso 5 de julio de 2009 desde http://portal.perueduca.edu.pe/
- basicaespecial/articulos/art08_29-11-05.doc
- Blanco Guijarro, R. (1999) *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo.* En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.) Desarrollo psicológico y educación, Tomo 3: Trastornos del desarrollo y Necesidades Educativas Especiales (pp.411-436). Madrid: Alianza Editorial.
- Carrasco Aguado, M.L. (1999). *La integración, el proceso de escolarización y la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales.* Trabajo

presentado en Programa de Cooperación Educativa con Iberoamérica. Curso de educación Especial, Noviembre, Madrid.

- De Mathieu, Y. (1998) *Evaluación de las necesidades educativas especiales y estrategias de intervención.* Conferencia presentada en 1º Congreso Internacional de Integración de niños con Discapacidad a la Escuela Común, Julio, Ciudad de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. Secretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires (2003) *Resolución 2543/03 Anexo 1. Integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el contexto de una escuela inclusiva.* Buenos Aires: autor.
- Jiménez Martinez, P. y Vila Suñé, M. (1999). *De la Educación especial a educación en la diversidad.* Málaga: Ediciones Aljibe.
- Lus, M. A. (1996). *De la Integración Escolar a la Escuela Integradora.* Buenos Aires: Paidós.
- Pettiti, S. (1997) *Equipo de Apoyo en el Proceso de Integración. Características, Funciones.* En Centro Claudia Thévenet (comp.) Integración Escolar. Un desafío y una realidad (pp.25-28). Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Schalock, R. (1999) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad.* En De Borja Jordán de Urríes Vega, F. y Verdugo Alonso, M.A. (comps). Hacia una concepción de Discapacidad (pp. 79-107) Salamanca: Amarú.
- Martínez Saínz, A. (1996) *Las necesidades educativas especiales en el segundo ciclo de educación infantil*. España: Victoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones Gobierno Vasco. Acceso 15 de julio de 2009 desde http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43459/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/nee_infantil_2/1Indice_NEE_Inf.pdf
- Medinaceli, J. y Rodríguez, Utria Oscar (2004) Trastorno de Asperger en adolescentes: Revisión del concepto y estrategias para la integración escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 517-530. Acceso 15 de julio de 2009 desde http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80536311
- Ministerio de Cultura y Educación (1998) *Acuerdo Marco para la Educación Especial. Documentos para la concertación* Serie A, Nº 19. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Poder Ejecutivo Nacional (2007) Ley de Educación Nacional Nº 20.206. Hacia una Educación de calidad para una sociedad más justa. Buenos Aires.
- Peña Carrillo, M. (2005) El ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula. Una mirada a la colaboración entre pares en dos grupos integradores de primaria regular. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 817
- Sostoa, P. (2003). *El proceso de adaptación curricular.* España: Universidad del País Vasco.

PROGRAMAS DE TERAPIAS Y ACTIVIDADES ASISTIDAS CON ANIMALES (TACA) EN LA FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS DE LA UBA: INTERDISCIPLINA Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN ESPECIAL

***Nora Chiesa*[18], *Jorge Puente*[19], *Susana Underwood*[20]**

ANTECEDENTES

A partir del trabajo presentado por el Dr. Boris Levinson (1) - psiquiatra infantil estadounidense- a principios de los años sesenta, se comenzó a estudiar con mayor profundidad el vínculo humano-animal, los efectos de la interacción con animales y cómo enriquecen la calidad de vida en las distintas etapas que transita el ser humano. En esos primeros estudios, relacionados con la tenencia de animales de compañía y el vínculo que se tiene con ellas, se han comprobado los beneficios físicos y mentales que nos brindan. Los animales aparecen como enriqueciendo la vida de sus compañeros humanos en muchos sentidos. Aceptan incondicionalmente a sus compañeros, facilitan la comunicación e interacción social, proveen una salida al stress sirviendo como distracción de las preocupaciones de nuestra vida cotidiana y llenan nuestras necesidades emocionales y sociales (2).

A partir de estas investigaciones se multiplicaron los estudios de los efectos y beneficios de la presencia de un animal en la vida de las personas, sobre su autoestima, nivel de soledad, ansiedad, seguridad, ritmo cardíaco, presión arterial y estados psicológicos (3) y comenzaron a implementarse distintos programas en instituciones, escuelas, hospitales. La actividad se ha ido incrementando en todo el mundo y cada vez son más numerosos los estudios científicos realizados sobre diferentes poblaciones que han participado de programas TACA.

¿En qué consiste esta modalidad de trabajo? Es un modo de interacción humano-animal, que se basa en el vínculo entre ellos, por lo cual no debe imponerse a personas no interesadas en los animales, aporta beneficios y mejoras al ser humano, y se enmarca en las corrientes holísticas y ecológicas para el tratamiento de la salud y la educación, que

---

[18] Adiestradora canina

[19] Médico Veterinario. Director del Centro TACA. Subsecretaria de Promoción para la Igualdad de Oportunidades. Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires

[20] Médica Veterinaria. Subsecretaria de Promoción para la Igualdad de Oportunidades Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires

entienden a la persona como un todo, atendiendo a sus aspectos físicos psicológicos y espirituales.

Dentro de TACA existen dos modalidades de implementación: las Terapias Asistidas y las Actividades Asistidas (4)

Las Terapias Asistidas con Animales tienen las siguientes características:

- Son complementarias a los tratamientos tradicionales que esté haciendo la persona. No es una alternativa a esos tratamientos y el paciente/alumno debe continuar con ellos.
- Se incorporan animales como agentes terapéuticos, que tienen determinadas características de selección y entrenamiento para que puedan cumplir con el trabajo planteado para lograr el objetivo.
- Están dirigidas por un profesional de la salud humana, dentro del ámbito de su práctica profesional. Éste es el eje central de la intervención, ya que de otro modo no se consideraría terapia, sino una actividad recreativa, motivacional, sin objetivos determinados.
- Están diseñadas con el objetivo de promover mejoras en el funcionamiento físico, social, emocional y/o cognitivo del paciente/alumno: Es importante destacar que se **promueven** mejoras. Los animales **no curan**, facilitan esas mejoras e incluso pueden reducir los tiempos de tratamiento.
- Se plantean metas y objetivos específicos y el proceso debe documentarse para tener un seguimiento del logro de los mismos o incluso replantearlos.
- Son implementadas por un equipo interdisciplinario: profesionales de la salud y/o educación humana, veterinarios, guías, voluntarios, entrenadores, que deben tener una comunicación fluida y colaboración mutua.

Las Actividades Asistidas con Animales tienen las siguientes características:

- Son encuentros o visitas a personas que lo necesitan
- Aportan beneficios a nivel motivacional, recreativo, lúdico, educativo
- No se ajustan a una condición a tratar específicamente, por lo que no es necesario plantear objetivos determinados
- Pueden tener efectos terapéuticos, pero no es necesario un marco de rigor científico.
- No es necesario llevar registros para documentar el proceso.
- Apuntan esencialmente a mejorar la calidad de vida de las personas.

- Son implementadas por un equipo interdisciplinario: profesionales de la salud y/o educación humana, veterinarios, guías, voluntarios, entrenadores, que deben tener una comunicación fluida y colaboración mutua.

Esta última característica es compartida por ambas modalidades de trabajo, ya que al incorporar animales se suma también el equipo formado por veterinarios, adiestradores y guías de los mismos, que tienen a su cargo el cuidado y atención de su salud física y comportamental y la conducción en las interacciones de modo tal que no se vea afectado su bienestar. Por estas razones es fundamental la comunicación entre los diferentes equipos (áreas humana y animal), para asegurar el éxito del programa, sea Terapia o Actividad asistida.

Con respecto a los agentes de la salud humana, el tema de información adecuada debe ser primordial cuando estén usando animales de terapia en su práctica profesional. Aunque conozcan los objetivos del tratamiento pueden necesitar entrenamiento sobre cómo incorporarlos, qué especie, qué ejemplar, qué pueden pedir y esperar de la interacción. Sin la información necesaria sobre el impacto que el animal produce en sus pacientes, el profesional podría incorporar animales inadecuados y los resultados perseguidos no se lograrían.

Por su lado, los que tienen a cargo el área animal deben conocer sus roles específicos, mantenimiento y seguimiento de la salud adecuado, informarse sobre las características de las personas con las que interactuará el animal para prevenir riesgos y accidentes y, en el caso del guía, conocer los límites de su intervención en las sesiones.

Tanto la Terapia como las Actividades pueden llevarse a cabo en diferentes escenarios, con poblaciones de distintas características y utilizando una gran variedad de especies.

En lo que se refiere al campo de la educación y más específicamente al de la educación especial, incorporar un animal en el aula hace que se desplace el foco de atención de los participantes hacia una actividad placentera e interesante. Como consecuencia se produce un aumento de la motivación, la cooperación y la participación de los involucrados en la interacción. La consecuencia lógica es la disminución de los niveles de estrés, de miedo y de angustia, facilitándose la comunicación.

Un estudio científico sobre chicos con Síndrome de Down y otros con dificultades para el aprendizaje, realizado en Estados Unidos por especialistas en educación (5), asevera que la presencia de un perro en las clases aumenta la participación y atención de los niños, además de aliviar el estrés propio del esfuerzo que les significa el trabajo intelectual. Y se comprobó que estar en presencia de un animal real atraía más su

atención que uno de peluche, generando mayores interacciones positivas y cooperativas tanto con el animal como con el adulto.

Relacionarse con un animal hablándole y tocándolo produce menos estrés que hablar o leer ante otras personas (6). Los efectos calmantes de los animales son especialmente valiosos con los niños que muestran alteraciones de falta de atención e hiperactividad y trastornos de conducta y han servido de base para intervenciones terapéuticas.

Otra amplia serie de investigaciones en entornos educativos han mostrado que los animales atraían y mantenían la atención de los niños y dirigían su atención al exterior (7). Una vez que su atención había sido movilizada y dirigida hacia afuera, la agitación y las agresiones disminuían, mejorando el entorno educativo. Las mejoras en la conducta se generalizaron a otras situaciones pedagógicas, aunque no a todas.

Todos sabemos que las tareas mejor cumplidas son las que hacemos en un ambiente de afecto y compañerismo, cualidades que la presencia de los animales ayuda a implementar. Paralelamente, la incorporación de una especie diferente contribuye a desarrollar la responsabilidad por el cuidado y la atención del otro, atender a sus necesidades y a respetar sus diferencias. En el caso específico de animales que responden a órdenes de adiestramiento, la incorporación de secuencias para que realicen los ejercicios y lograr que el animal los ejecute resulta altamente beneficiosa para la autoestima, además de mejorar los procesos cognitivos. El trabajo grupal, con la incorporación de un animal, ayuda a la enseñanza de pautas de colaboración, de respeto por los otros esperando turnos para interactuar, a la socialización y el establecimiento de vínculos con sus pares y los adultos participantes.

PROGRAMAS DEL CENTRO TACA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS DE LA UBA

Desde su creación en el año 2003, en el Centro TACA de la Facultad de Ciencias Veterinarias hemos desarrollado programas con Escuelas de Educación Especial en nuestro Centro o visitando los colegios. Hemos trabajado con equinos, caninos y felinos, pero específicamente les mostraremos dos experiencias con caninos, una de Terapias Asistidas y la otra de Actividades Asistidas.

Programa de Terapias Asistidas - Escuela de Educación Especial Nº 501, Carmen de Areco, Pcia. de Buenos Aires – Año 2003 - 2006

Equipo: Maestra de educación especial, fonoaudióloga, adiestradora-guía, perro con seguimiento sanitario y comportamental.

Participantes: 8 alumnos de nivel inicial entre 4 y 11 años, con Síndrome de Down o retrasos mentales leves.

Frecuencia de visitas: 1 por semana.

Duración de la visita: 2 horas.

Programa piloto para evaluación de modo de trabajo: 4 meses (agosto/noviembre 2003).

Objetivos para el año 2004:

Primera etapa del año escolar: (marzo/junio).

- Creación de vínculo, trabajo en el aula y patio del colegio.
- Incremento del lenguaje, incorporación de palabras al hablar sobre el animal.
- Reconocimiento de partes del cuerpo propias y del animal.
- Trabajos de motricidad fina: cepillado del animal, limpieza del cepillo, direccionalidad.
- Incorporación de secuencias de órdenes.

Segunda etapa del año escolar: (agosto/diciembre): Llegar a la plaza del pueblo a tomar un helado.

- Salidas fuera del colegio en pares, con docentes y equipo guía-perro.
- Incorporación paulatina de más niños hasta salir con todo el grupo Esto implicó ampliar vocabulario, modificación del comportamiento en la calle, respetar turnos para ir al frente del grupo guiando al perro, ampliación de vínculos sociales con las personas con las que se cruzaban e interacción con los mismos.
- Logro del objetivo final: Llegada a la plaza y tomar el helado se logró la primera semana de diciembre.

El programa continuó 2 años más, con salidas muy frecuentes para aprender a cruzar la calle y adquirir más habilidades sociales. Además, el grupo entró a comercios e hizo compras. El gran beneficio adicional y no contemplado en los objetivos fue que aquellos padres que no salían con sus hijos, a partir de esta experiencia descubrieron la aceptación de la comunidad y perdieron el temor a sentirse diferentes.

Programa de Actividades Asistidas - Escuela de Educación Especial Nº 11 – Gobierno de la Ciudad de Bs. As. –Año 2009 - 2010

Equipo: Plantel docente, adiestradores, guías, varios perros con seguimiento sanitario y comportamental.

Participantes: 35 alumnos con parálisis cerebral.

Frecuencia de visitas: Quincenal.

Duración de la visita: 1 hora.

Programa piloto para evaluación de modo de trabajo: Noviembre/diciembre 2009.

Por las características de las escuelas del GCBA, luego de las charlas de información a los profesionales a cargo de la educación, la Supervisión de escuelas autorizó la implementación de un programa de Actividad Asistida.

El trabajo se planteó como actividad recreativa y motivadora. Inicialmente se trabajó reuniendo a los alumnos en tres grupos que interactuaban simultáneamente con los perros. Los equipos guía-canino se integraban a un grupo y una vez que todos los chicos hubieran interactuado pasaban al otro. Ante el interés manifiesto de los chicos por los animales, se replanteó la dinámica y actualmente se visitan grupos pequeños en las aulas. Esto permite interacciones más personalizadas que incluyen cepillado, caricias, dar de comer al animal, hablar sobre él, cómo vive, qué hace, mostrar trucos de adiestramiento y juegos. Con aquellos que tienen lenguaje se habla sus propias mascotas, comparando tamaños y colores.

Si bien en las Actividades Asistidas no se plantean objetivos específicos, la interacción siempre aporta algún beneficio terapéutico: incremento de habilidades motoras finas al cepillarlos o sacar objetos de las mochilas que llevan los perros, disminución de tono muscular y aumento de control postural para acercarse y acariciar al animal o sujetar la correa para que el animal camine junto a la silla de ruedas.

CONCLUSIONES

Ya se trate de una u otra forma de trabajo, las TACA son una herramienta novedosa y renovadora en educación, cuyo uso produce efectos más allá de los generados en la población beneficiaria, extendiéndose a desarrollar estructuras colaborativas de trabajo en los equipos profesionales que las implementan, favoreciendo el intercambio de opiniones y saberes y una verdadera interdisciplinariedad. Por otro lado, al incluir en el trabajo a especies diferentes, en todos los participantes se logra el respeto y aceptación de lo distinto, tal vez uno de los significados más importantes de la palabra inclusión

Referencias Bibliográficas

1. Levinson, B: *"The dog as co-therapist".* (El perro como coterapeuta) Mental Hygiene Journal. 1962.
2. Levinson, B: "*El futuro de la investigación de las relaciones entre seres humanos y sus animales de compañía".* En "Los animales de compañía en nuestras vidas". Edición de la Fundación Purina. Barcelona. 1993; Katcher AH. y Beck A.M.; *"Los*

animales de compañía en nuestras vidas: Nuevas perspectivas"; University of Pennsylvania Press; 1983.

3. Friedmann, E *et al*: *"Perception of Animals and Cardiovascular Responses During Verbalization with an Animal Present."* (Percepción de los animales y respuestas cardiovasculares durante la verbalización con presencia de animales). Anthrozoös; 6.2; 1993.
4. Delta Society; *"Standards of Practice for Animal Assisted Activities and Animal Assisted Therapy"* (Standards para la práctica de Terapias y Actividades Asistidas con Animales), Delta Society. 1996; Fine A.: "*Handbook on Animal-assisted Therapy, Theoretical Foundations and Guidelines for Practice"* (Manual de Terapia Asistida con Animales. Fundamentos teóricos y lineamientos para su práctica"); Academic Press, 2000..
5. Limond, J., Bradshaw J, &. Magnus Cormack K. F.: *"Behavior of Children with Learning Disabilities Interacting with a Therapy Dog."* (Comportamiento de niños con discapacidades para el aprendizaje y la interacción con perros de terapia"). Anthrozoös 10 (1997).
6. Katcher A.H.: *"Interactions between people and their pets: Form and function"*. (Interacciones entre las personas y sus mascotas: Forma y funcionalidad). Ed. B. Fogle. 1981; Wilson C.: *"The pets as an ansiolitic intervention".* (Las mascotas como intervenciones ansiolíticas). Journal of Nervous and Mental Disease. 1991.
7. Katcher A. & Wilkings G.: *"Dialogues with animals: Its nature and culture".* (Diálogos con los animales: su naturaleza y cultura). Ed. E. O. Wilson & S. Kellert. The Biophilia Hypothesis. Washington DC Island Press. 1993; Wilson C.: "Physiological responses of college students to a pet". (Respuestas fisiológicas de estudiantes universitarios ante una mascota). Journal of Nervous and Mental Disease. 1987.

Mabel Del Giúdice[21]

DESARROLLO

Este trabajo tiene como finalidad comunicar el resultado de tres estudios centrados en el análisis del pensamiento docente y la integración escolar.

El pensamiento de los docentes corresponde a la línea de investigación que entiende que existe una relación recíproca entre las acciones que llevan a cabo los maestros y profesores y sus representaciones, creencias o teorías explicativas de la dinámica áulica. En esta perspectiva de investigación se analizan las planificaciones docentes como acciones realizadas antes de las clases, observaciones de aula para analizar lo que ocurre durante las clases o bien reflexiones posteriores acerca de los procesos del aula que pueden efectuar los docentes; es decir que pueden efectuarse estudios para relevar el pensamiento de los docentes:

- antes de abordar la interacción en el aula,
- la influencia del pensamiento durante el desarrollo de clase que influye en la toma de decisiones durante el proceso interactivo,
- las representaciones, creencias y teorías que sostienen las acciones de los docentes.

Este estudio se centra en este último sentido en la investigación.

El proceso de integración escolar corresponde a la incorporación en las escuelas "comunes" de alumnos con discapacidad poniendo el énfasis en la necesidad de adecuar los recursos institucionales para modificar las propuestas de educación atendiendo a las diferencias. En este sentido es necesario mencionar que la diversidad se explica a partir de la heterogeneidad áulica e incluye la caracterización de los distintos ritmos de aprendizaje, de intereses, motivaciones y necesidades particulares y culturales de los grupos de alumnos. Debemos hacer la distinción que en la actualidad se trata de pensar en la evolución de la sociedad hacia la inclusión social.

Investigación del año 2001. *Representaciones sociales de los docentes de escuela primaria común acerca de la integración escolar.*

---

[21] Licenciada en Psicopedagogía, Magíster en Psicología Educacional. Profesora invitada en la Cátedra: Seminario de Orientación II. Adecuaciones curriculares. Didáctica de la lengua y la literatura. UNSAM

En referencia a las representaciones partimos de una concepción socio cultural de las concepciones que influyen en las acciones docentes, es decir que interpreta que el comportamiento social es de naturaleza colectiva, por ello investigamos sobre las "representaciones docentes acerca de la integración escolar".

Las representaciones sociales son definidas por Moscovici como representaciones de la realidad social en la que también intervienen los procesos de subjetivación que la configuran. El objeto de las representaciones sociales está delimitado por el espacio de realidad en el que se expresan, en este caso el docente que organiza la actividad en un aula donde concurre un alumno integrado.

Las representaciones sociales se manifiestan en un espacio discursivo – imaginario social, creencias, tradiciones, informaciones generales- que se reflejan en actitudes y se expresan en sentidos subjetivos que tienen un carácter histórico. A modo de recordatorio mencionamos que las concepciones de la discapacidad en la historia se vincularon con la marginalidad, locura, enfermedad, lo que llevó a clasificar a los sujetos como custodiables, entrenables y educables.

Dado esta contextualización, lo que nosotros planteamos como interés de investigación fue: las representaciones sociales de los docentes de educación común, que pasaron por la experiencia de la integración de un niño con necesidades educativas especiales, sobre integración escolar.

El objetivo general fue analizar las representaciones sociales de los docentes de escuela primaria común, que pasaron por una experiencia de integración, acerca del proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Los objetivos específicos: analizar y describir caracterizaciones que los docentes hacen de los alumnos de escuela común y alumnos integrados, caracterizar los criterios que enuncian los docentes de escuela común, para integrar a un alumno con necesidades educativas especiales a la escuela, analizar los fundamentos conceptuales y valorativos por los cuales se acepta o rechaza la integración escolar, contrastar las ideas de los docentes acerca de la integración escolar, expresadas de modo general y las que operacionalizan a partir de los reactivos.

Las conclusiones generales a las que arribamos nos permitieron observar que siete de los diez entrevistados desconocían los documentos que existían para trabajar la integración escolar; por otro lado la concepción de Educación Especial como un continuo de prestaciones no había sido incorporada como información. Es decir, no se visualizaba la posibilidad de establecer puentes de comunicación entre las distintas

modalidades del sistema para evaluar conjuntamente las decisiones a tomar en función de las necesidades de aprendizaje de los niños y de la inclusión de los mismos en el sistema educativo. Esto tuvo su correlato con la idea de algunos docentes que decían que si bien ellos estaban integrando, lo importante era que los chicos tuvieran una escuela con especialistas en el tema. Otro docente que expresó valorar mucho la integración, sostenía la necesidad que existieran más escuelas especiales. Se observa entonces como idea prevaleciente la continuidad de la existencia de un sistema educativo paralelo. Un solo docente se cuestionó si era posible o no, pensar como integrados a chicos provenientes de países vecinos, - en este caso ese docente entendía que las diferencias por la nacionalidad respondían al concepto necesidades educativas especiales- lo que apareció en esta entrevista era que los maestros de la escuela donde ella era titular, sólo consideraban que los chicos que tenían diferencias significativas eran los alumnos con Síndrome de Down o alumnos con autismo debían concurrir que ir a una escuela diferente.

La presencia del docente integrador fue valorado por todos los docentes entrevistados, pero no hubo menciones sobre cómo formar criterios en conjunto; paradójicamente se observa la aceptación de otro docente en el aula pero no se conforma la gestión de equipo aunque también se mencione la elaboración del proyecto institucional como requisito para integrar.

En cuanto a las características del alumno integrado hubo coincidencias en cualidades personales como la responsabilidad y la motivación, que colaboran con su aprendizaje y su desarrollo en clase, también los entrevistados señalaron que los niños con necesidades educativas especiales pueden aprender con más tiempo. Lo llamativo en estos diez docentes es que solo uno habló de que a lo mejor había unos temas o contenidos que éstos alumnos podían no llegar a cumplir o aprender. También se valoraron los aspectos sociales tales como si el chico integrado se llevaba bien en el aula con los compañeros Dentro de las características interpretadas como no favorables para la integración se señalaron: niños con síndromes específicos, niños con patología de la personalidad y niños con diferencias significativas de edad.

Investigación 2008. *Criterios Pedagógicos e Integración Escolar*

La investigación que presentamos a continuación indaga sobre la incidencia que poseen los ejes: cognitivo, emocional y social en el proceso de integración, para lo cual se diseñó una escala tipo Likert. Realizamos la construcción de un instrumento que nos permitió analizar sobre los criterios pedagógicos que aplican los docentes para pensar la

integración de un niño. Así mismo, denota cuál es la preponderancia en la jerarquía valorativa de los docentes para evaluar el proceso de integración. La administración del protocolo se llevó adelante en distintas instituciones. Nos interesó observar cuáles son los criterios que adoptan los docentes de escuelas primarias para la inclusión o exclusión de alumnos con discapacidad intelectual del sistema educativo. Para ello, se realizó un estudio de tipo descriptivo, cuanti cualitativo, no experimental, diseño transversal, que nos permitiera observar el comportamiento de las variables emocional, social y cognitiva, pudiendo seleccionar los indicadores que componen cada una de ellas luego de un análisis exhaustivo de las distintas dimensiones del curriculum. El estudio muestral fue de 23 docentes de escuela primaria común de 1º, 2º,3º grado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, periodo 2008.

Los resultados obtenidos mostraron que para los docentes, el *eje emocional* es el de mayor preponderancia, en tanto que el 80% considera que los alumnos con necesidades especiales no deben presentar dificultades en: motivación, comunicación con pares y adultos, interés por el aprendizaje y una participación en el aula. Esta situación nos indica la relevancia que posee la conducta en el marco del proceso de integración, donde se conjuga con el *eje social* en un 60 % en orden de importancia para la permanencia del niño en un aula abierta a la diversidad. Esta última dimensión se refiere al comportamiento del alumno integrado, la aceptación de normas y la participación en actividades sociales fuera de la escuela. Por lo tanto, se observa que aparece como relevante la conducta y el respeto de las pautas del aula.

Las interpretaciones de los docentes acerca del proceso de integración marca ciertos riesgos y muestran factores altamente preocupantes: a) la educación como una instancia prevalentemente socializadora, b) dificultad en la aceptación de la diferencia, c) resaltar la importancia de los conflictos de orden social y desestimar el rol educativo de la escuela.

Entendemos que esta situación coloca al procesos de integración en una posición exclusivamente social, donde lo cognitivo no es lo relevante en niños con necesidades especiales, por lo cual, inferimos que hay preconceptos en los docentes respecto de la discapacidad. No obstante, debemos considerar que si el número de alumnos por aula fuera sustancialmente menor, o se contara con un co-docente en el aula como suceden en otros sistemas educativos, habría un mayor interés por lo cognitivo.

Estudio realizado en 2009 –*Representaciones Sociales de los docentes acerca del aula abierta a al diversidad.*

El aula abierta a la diversidad incluye la noción de la heterogeneidad en los grupos de alumnos, rompe con la lógica de la homogeneidad e incluye que existen diferencias en las producciones de los alumnos en sus aprendizajes; pero a su vez resalta la necesidad de respetar las diferencias de origen cultural, social, lingüístico y otras alternativas que requieren de la modificación de los modelos de enseñanza.

Los cambios que se requieren para la atención de la diversidad en el aula corresponden a procesos organizativos, didácticos y a la configuración de nuevos roles de los docentes y equipos escolares, los interrogantes que nos formulamos fueron:

- ¿Los docentes son concientes de los cambios institucionales que se requieren para atender a la diversidad?
- ¿Se aplican en las aulas distintas modalidades organizativas respetando la diversidad de alumnos?

El problema de la exclusión presenta la necesidad de replantearse los modos de pensar las prácticas escolares y sociales. Es necesario romper con lo obvio, para dar lugar a cuestionar las rutinas o rituales instalados en la escuela, que entendía que "el alumno era el que fallaba cuando no podía seguir el ritmo impuesto". Hoy la concepción escolar debe basarse en asumir que los individuos aprenden de modo diferente y la escuela debe acomodarse a esas diferencias.

Se trata de subrayar el derecho a ser diferente, de valorar la diversidad en la cultura y acompañar el proceso de construcción de identidad basada en las necesidades sociales.

El instrumento de recolección de datos fueron dibujos y una breve historia sobre el mismo, se pidió a los docentes que dibujaran un aula abierta a la diversidad, luego se consultó si podrían señalar algún alumno con necesidades educativos especiales y finalmente el relato escrito sobre la graficación.

Sólo pudimos recoger 16 casos y observamos una relación inmediata de diversidad con alguna discapacidad, sólo hubo 3 docentes que describieron un curso con alumnos con diferencias culturales, sociales o étnicas, el resto mencionó un niño con déficit visual, motor, Síndrome de Down o autismo. Además o mencionaron las condiciones áulicas o distribución de espacio como requisito para la diversidad, sólo hubo un docente que mencionó al docente integrador y 3 realizaron relatos muy idealizados sobre la diversidad en el aula.

Referencias Bibliográficas

- Castorina, J.A. (comp) R*epresentaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles.* Barcelona. Gedisa. 2003.

- Del Giúdice; M. "Representaciones Sociales de los docentes de escuela primaria común acerca de la integración escolar" Departamento de Posgrado. Facultad de Psicología . UBA 2007.

- Dubrovsky, S.: *La integración como problemática profesional*. Bs.As. Noveduc. 2005.

- Foucault, M.: *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión.* Buenos Aires, Siglo XXI, 1995.

- Freire, P.: *Educaçao como practica da Liberadade.* Río de Janeiro, Paz y Terra, 1991.

- Freire, P.: *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador,* Buenos Aires, Búsqueda, 1985.

- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación. Dirección de Educación. Circular 22 1998.

- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Investigación. "La escuela Especial frente a la integración" Informe Final. Serie: Estudios de Base. Volumen 1 . Autoras: Reidin, B. ; Mondelo, R. Navarro, A. Rosenbaum, Z 2003.

- Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Documentos para la concertación. Acuerdo Marco para la Educación Especial. (1998).

- Ministerio de Cultura y Educación. Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación. Proyecto Diseño y Desarrollo Curricular. Regímenes Especiales. Educación Especial (2000) "La Educación Especial en el mundo" 2003.

- Moscovici, S. *Psicología Social.* Bs.As.: Paidós 1993.

- Duschatzky, S. y Skliar, C. La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicaciones educativas. *Cuadernos de Pedagogía*. Rosario 2000.

- Puiggros, A.. *Volver a educar*, Ariel, Bs. As. 1995.

ACCIONES, PRÁCTICA Y EMOCIONES EN EL PROCESO EDUCATIVO-INSTITUCIONAL: METODOLOGÍAS APLICADAS SEGÚN EL SUJETO. EXPERIENCIA EN UNA ESCUELA ESPECIAL – NIVEL INICIAL

***Lilia Desplats*[22], *Ana Donadio*[23]**

El Instituto Antonio Próvolo de la C.A.B.A. fue fundado en marzo de 1936 y pertenece a la Congregación de las Hermanas de la Compañía de María para la educación de niños sordos.

Nuestra Institución tiene su Casa Matriz situada en Verona, Italia, y forma parte de las nueve Sedes distribuidas en diferentes puntos del mundo

Todos los Institutos Provolianos están dirigidos por las religiosas de la Congregación.

La misión específica de la misma es "brindar una formación integral a la niñez y a la juventud con déficit auditivo y de lenguaje". Su fundador fue el Padre Antonio Próvolo.

La escuela pertenece a la Dirección General de Educación de Gestión Privada A- 270. Es una Escuela Especial (Modalidad sensoriales-sordos), pública, de gestión privada, subvencionada, sin fines de lucro.

Los niveles educativos que abarca esta Institución son Estimulación Temprana, Nivel Inicial, EPB (primer ciclo, segundo ciclo y 7mo) y Proyecto de Integración en todos los niveles.

La filosofía institucional desde el inicio promueve el desarrollo del lenguaje oral pero está abierta a los avances tecnológicos y diferentes realidades y dificultades asociadas (lingüísticas, sociales, económicas y culturales) de los niños que asisten a nuestra institución.

Por lo que coexisten modalidades de trabajo según las características de los niños:

- Ingresos de niños menores de 2 años a 7 años, con equipamiento adecuado o que han sido evaluados para un implante coclear (IC), con o sin escolaridad o terapias previas.
- Ingresos de niños menores de 2 años a 7 años, sin equipamiento (o equipamiento inadecuado para su pérdida auditiva) hijos de padres de sordos (que no acuerdan con el IC) e ingresos sin escolaridad o terapias previas.

---

[22] Licenciada en Fonoaudiología. Instituto Antonio Próvolo, Capital Federal.

[23] Médica. Instituto Antonio Próvolo, Capital Federal.

- Ingresos de niños de 7 años en adelante con escolaridad o terapias previas con adecuado desarrollo lingüístico.

Se utilizan Metodología Auditivo Oral y Oral Auditiva, tratando de ofrecerles un acercamiento al lenguaje oral de una manera más natural y efectiva utilizando al máximo los períodos sensibles para la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Todos los niños asisten a gabinete de habilitación auditiva y fonoarticulación y son evaluados en sus respuestas auditivas, haciendo un trabajo conjunto con los hospitales o centros que derivan los niños para un mejor desempeño auditivo-lingüístico.

Desde fines del año 2005 se implementan estas modalidades, utilizándolas en este momento desde nivel inicial a 4º grado de EPB.

- Ingresos de niños (7 años en adelante) con escolaridad previa (escolaridad con lengua de señas) y con escaso o nula competencia comunicativa o lingüística en el lenguaje oral.
- Ingresos de niños (7 años en adelante) sin escolaridad previa y con escaso o nula competencia comunicativa o lingüística en el lenguaje oral y/o lengua de señas.

Se utilizan diferentes estrategias, grupos divididos por niveles con contenidos curriculares pedagógicos adaptados (que les sean útiles para la vida cotidiana) y con talleres (con aproximación a una salida laboral).

Gabinete de logogenia: se vale del canal principal utilizado por estos niños y jóvenes (la visión) para la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito con el objetivo de generar y mejorar las competencias lingüísticas de la lecto-escritura.

Gabinete de lengua de señas: donde una profesora e intérprete puede, utilizando la lengua materna del sordo, acercarlos al lenguaje oral de la comunidad mayoritaria.

Proyecto de Integración de la Institución:

Apoyamos la integración diferida sin pareja pedagógica. Los niños asisten un turno a nuestro Instituto y, en contraturno, a la escuela común de Gestión Pública perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires o a Instituciones dependiente de la DGEEP.

Una profesora (integradora externa) realiza la vinculación de las dos instituciones y asesora y recoge el material que se requiere para trabajar en nuestra institución y se lo facilita a la profesora a cargo (integradora interna).

Todos los niños integrados asisten de manera individual a: gabinete de lenguaje, habilitación auditiva y fonoarticulación y en grupo a musicoterapia.

La experiencia en el Nivel Inicial

Desde hace cuatro años y gracias a la apertura de las autoridades de la institución la dinámica de trabajo del nivel inicial trata de contemplar las múltiples necesidades de los niños y sus familias, rescatando la individualidad de cada caso y proporcionándole los recursos que consideramos más adecuados.

Tratando de **generar un plan pedagógico y terapéutico flexible que se ajusta según las respuestas evolutivas de los niños; s**in desconocer las limitaciones y encuadres que debemos respetar como institución educativa.

En la actualidad contamos con 27 niños cuya franja etaria es desde los 2,5 años a los 7 años.

Para saber qué tipo de abordaje necesita cada uno de ellos evaluamos las diferentes variables que pueden surgir en la deficiencia auditiva:

***Tipo de equipamiento y capacidad auditiva que logran con el mismo*:**

8 alumnos (30%) hijos de familias sordas que no tienen ganancia con sus audífonos que hasta el momento, por decisión de sus padres, no serán implantados.

5 alumnos (18,5%) candidatos a implante y esperando ser operados en el transcurso del año.

6 alumnos (22%) en evaluación de implante coclear.

5 alumnos (18,5%) con implante coclear usuarios desde hace un año y medio, todos con compromisos sobreagregado a su pérdida auditiva.

3 alumnos (11%) con buena capacidad auditiva con audífonos pero cuya intervención acaba de iniciarse en este año.

Lo que hace un total de 19 alumnos (70%) que **no** poseen una entrada auditiva que les permita desarrollar el lenguaje utilizando como canal principal la audición pero que a futuro al menos 11 alumnos (56%) tendrán la posibilidad de tener un medio más para adquirir y desarrollar su lenguaje.

***Edad de inicio de abordaje terapéutico/ pedagógico*:**

22 alumnos (81%) iniciaron su terapia entre los 2,5 años y 3 años.

5 alumnos (18,5%) iniciaron su terapia entre los 4 y 6 años.

Nivel socio económico desfavorable y/ o familia poco estimulante.

21 alumnos (77%) cumplen con criterios para ser introducidos dentro de este grupo.

Todas las variables a su vez se entrecruzan, complejizando los cuadros. Así, tenemos niños cuya prótesis auditiva es inadecuada, su abordaje se inicia a los 5 años y tiene un medio socio económico desfavorable, y otros que inician el trámite para el implante a los 3 años pero que no logran el dispositivo hasta los 5 años.

El **equipo interdisciplinario institucional** evalúa de manera integral las variables y las respuestas que se van obteniendo y elabora un plan pedagógico con la metodología adecuada a su realidad (auditiva oral; oral auditiva; con apoyo de logogenia) un plan de tratamiento de habilitación auditiva y fonoarticulación y en los casos que se requiera un trabajo terapéutico, se articulan las terapias necesarias con un equipo interdisciplinario que trabaja fuera del ámbito institucional pero en estrecha vinculación con nuestro instituto.

El mismo está coordinado por la médica de planta del Instituto Antonio Próvolo y cuenta con profesionales de diversas disciplinas (psicopedagogía, psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, kinesiología y psicomotricidad).

Cualquiera de los alumnos del Instituto que requiera alguna terapia de apoyo lo puede hacer por este medio; de esta manera los alumnos que así lo requieren cuentan con una red de profesionales, profesores de educación especial y maestros de enseñanza común que los asisten interdisciplinariamente.

Esta metodología la estamos implementando regularmente desde el año 2009 logrando importantes cambios y avances especialmente en niños que agregan otras dificultades (del aprendizaje o de conducta) así como también nos encontramos trabajando intensamente aspectos negativos socio-vinculares familiares que muchas veces acompañan como se mencionó anteriormente a estos niños.

Para esto es fundamental el trabajo conjunto de los profesionales psicólogos que trabajan desde la escuela y los que se encuentran en el equipo terapéutico fuera de la institución y la cooperación de los asistentes sociales del Instituto.

Nuestro objetivo es contar nuestro trabajo y compartir la experiencia de ver al individuo como ser único e irrepetible que debe ser tratado y educado de esta manera y, a la vez, incluido en un grupo de pares con condiciones semejantes y, cuanto antes, en espacios comunes a la sociedad entera (escuelas, colonias, clubes, trabajo, etc).

Referencias Bibliográficas:

- Sachar Moog, J., Kusmer Stein, K., Biedenstein, J., Gustus, C. H., *Teaching Activities for Children who are Deaf and Hard of Hearing A Practical Guide for Teachers.*
- Moog Brooks, B. *My Baby and Me: A Book about Teaching Your Child to Talk.*
- Sachar Moog, J. and Biedenstein, J., *Teacher Assessment of Spoken Language* (TASL) (VLHA en castellano).

LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS EN INTEGRACIÓN/INCLUSIÓN ESCOLARES. RECONCEPTUALIZACIONES Y REFLEXIONES

Ana Elena Esterkind de Chein[24]

En el Documento del Ministerio de Educación "Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina" (2009) encontramos orientaciones que al día de hoy son muy importantes revisar, cuando sobre prácticas integradoras/inclusoras estamos reflexionando.

Una de ellas es la reconceptualización de los términos integración/inclusión cuyos límites son difusos y en algunos casos usados casi como sinónimos.

Proponemos pensar la integración como "un medio estratégico-metodológico". La integración es una estrategia educativa que hace posible la inclusión de muchos sujetos con discapacidad en la escuela común

La inclusión es principio, proceso, acción social y colectiva, que resulta de una construcción simbólica de los grupos humanos y de las comunidades educativas, para mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos.

Es importante observar que los alumnos escolarizados en instituciones de educación especial y fundamentalmente los que transitan en procesos de integración, la mayoría de las veces, lo realizan con entradas y salidas de las escuelas especiales y o comunes.

El reconocimiento desde la educación especial del concepto de *trayectoria educativa integral e individual* fue retomado de la escuela común y hace referencia a una realidad que antecede a este documento, y refiere a las múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, que no implican recorridos lineales por el sistema educativo, ni suponen los itinerarios llamados "normales". Hay un camino prefigurado y trazado con independencia de quienes lo caminan, generalmente en línea recta. En contraste lo sinuoso y lo curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante.

Los trayectos integradores son y siempre fueron un camino con idas y vueltas, antes entre los dos subsistemas, especial y común, ahora en un mismo sistema educativo adoptando la modalidad más acorde al alumno y al momento. Ya no percibido como fracaso, si el alumno necesita en un tiempo de su escolaridad volver a la escuela

---

[24] Magíster en Psicología Educacional. Profesora en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

especial, (tal como era vivido por padres y maestros) por que en integración educativa, más que en otra modalidad, nada es definitivo, ni permanente y menos aún los diagnósticos interdisciplinarios, primera etapa del proceso evaluativo.
Debemos pensar las trayectorias como un recorrido de vida y de aprendizajes y en contextos institucionales. Los recorridos de los sujetos son singulares pero siempre en el seno del sistema educativo, por ello deben ser articulados, acompañados e historizados. Se desarrollan en sucesivas propuestas organizadas curricularmente, diseñadas y evaluadas por equipos escolares interdisciplinarios pero permitiendo el posicionamiento de cada uno como sujeto.
Veamos el siguiente ejemplo:
Jorge es un joven con Síndrome de Down de Tucumán, nacido en el año 1989 y que tuvo la siguiente trayectoria escolar:
Comenzó en un jardín maternal cercano a su casa y luego fue pasando por otros jardines maternales. Manifiesta la madre: "tras haber recorrido varios jardines maternales Jorge encontró una docente comprometida con el proceso de enseñanza, lo que le permitió al niño una mayor participación e integración en el grupo escolar". Es necesario remarcar la relación afectiva positiva entre esta docente y Jorge.
El ingreso de Jorge al jardín de infantes, sala de 5 años, se dio a los 7 años en una institución privada sin proyecto integrador y fue una infortunada experiencia ya que para la docente la presencia de Jorge, era vivido como un obstáculo para el aprendizaje del "resto de los niños".
Marta Sipes (2004) en su artículo "25 y un quemado" se pregunta ¿a quiénes integramos? ¿quiénes son los que se integran? ¿ a qué se alude cuando se dice tengo 25 alumnos y un integrado? ¿En qué categoría estamos poniendo a nuestro alumno? A este alumno, en este caso Jorge, se lo fuerza a portar su estigma individual de integrado, mientras los demás pertenecen al colectivo de los otros, textualmente manifestado por la docente el "resto de los niños".
Su escolarización continuó por diferentes instituciones con respuestas también diversas a su ingreso y sin una clara propuesta integradora, lo que se relaciona con la corta permanencia en las mismas.
A los diez años ingresó a una escuela especial de formación pre-laboral, o sea a una institución especial, y recién entonces podemos hablar de un proyecto educativo definido para Jorge, con participación de su familia.

En el Taller de Formación Laboral los padres de Jorge sintieron contención ya que se realizaban reuniones periódicas para compartir experiencias. En esa institución realizó algunos aprendizajes de lecto-escritura y matemática así como nociones de ciencias sociales y naturales. Pero lo más significativo para Jorge fueron las clases particulares que comenzó a recibir de guitarra, experiencia verdaderamente motivadora y agradable para él. Fue en ese espacio en el que verdaderamente desarrolló aspectos cognitivos, la memorización de canciones y melodías, el reconocimiento de intérpretes.

La psicóloga de dicha institución especial lo describe como "pasivo, desganado, aburrido y poco ordenado, tenía las tareas incompletas, solo se lo veía interesado cuando de música se trataba".

Actualmente su proceso educativo en escuela especial se ve limitada por que no se reconoce ni se tiene en cuenta el interés de Jorge por la música y su gusto en tocar la guitarra. Distinta sería la *trayectoria educativa* de Jorge -entendida como un recorrido de vida y de aprendizaje en contextos institucionales- si se reconocieran sus intereses musicales y se lo integrara a un taller de música.

Es sabido como lo expresa Flavia Terigi (2008) las trayectorias escolares de muchos alumnos están desacopladas de los recorridos esperados por los sistemas, ya no se considera un problema individual sino del sistema educativo general y debe ser atendido sistemáticamente. Es necesario establecer la distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales, que son itinerarios de progresión lineal y en los tiempos estándar.

Por otra parte, las escuelas especiales tienen una matrícula cada vez más compleja en la atención a las personas con discapacidad y enormes desafíos en relación con las trayectorias educativas integrales tales como los criterios de ingreso a la escuela especial, trabajar y orientar las trayectorias educativas de los alumnos con otras escuelas del sistema, con acuerdos con las redes institucionales.

Algunos profesionales de la educación observan que el término "especial" resulta discriminatorio en sí mismo, sobre todo para los alumnos totalmente concientes, que sienten vergüenza y no se identifican con la institución, a futuro deberemos pensar en términos más normalizados para nominar los servicios de la educación especial.

Debemos pensar que la integración de los alumnos/as debe abarcar edades más avanzadas y la extensión de certificaciones ser validadas por la sociedad y para el ejercicio de un oficio.

Esto implica conocer las características particulares y comunes de estas etapas. Considerar y reconocer que la adolescencia y la juventud son conceptos sociales, en los cuales intervienen aspectos humanos y a los cuales no conviene definir sólo con criterio etario. Se trata de una construcción social de estas etapas del desarrollo y los conceptos varían según su ubicación histórica, geográfica y cultural. A veces escuelas nocturnas son una posibilidad de seguir el "recorrido pedagógico" con un grupo acorde a sus intereses, sin tener que retornar a la escuela especial. En Tucumán las llamadas escuelas posprimarias (que exigen tener aprobada la escuela primaria o sólo leer y escribir) son un ámbito pedagógico apropiado para que un joven especial curse un oficio en un ámbito de escuela común y continuar su trayectoria educativa integradora.
Las trayectorias educativas nos llevan a reconceptualizar otros términos:
Derivación: utilizado frecuentemente en la educación especial necesita ser revisado. Etimológicamente quiere decir "desviación". Nos estamos refiriendo al "traslado" de un alumno con discapacidad de una institución a otra por decisión de los equipos interdisciplinarios, con supuesto acuerdo con los padres.
¿Cuáles son los supuestos que fundamentan y legitiman las derivaciones? Las derivaciones son de un ámbito a otro, desde una institución de salud a un servicio educativo o viceversa. O desde una institución educativa a otra, de una escuela común a una especial, o de una escuela especial a un Centro Educativo-Terapéutico.
Es importante observar que toda derivación supone *conflictos de derechos* y o los produce.
En el intento una escuela, familia o docentes que solicitan apoyos para la inclusión real de un alumno se enfrentan dos instituciones que conciben de manera diferente la trayectoria de ese alumno/a. Estos también demandan ser escuchados y se deben lograr acuerdos para garantizarles el derecho a la educación.
Estas derivaciones son realizadas desde prácticas tutelares derivadas históricamente de los patronatos, en los que se decide, en nombre de un sujeto y desde un modelo no educativo, sino médico.
Poder integrar a un alumno con discapacidad en los ámbitos de educación común, constituyó y aún constituye un gran esfuerzo de docentes, especialistas y padres. A veces con el alumno, a veces sin el alumno y muchas veces a pesar del alumno. A los efectos de lograr el consentimiento de las escuelas comunes y sus respectivas comunidades educativas realizamos constantes procesos de negociación.

El documento Orientaciones I, sugiere que es necesario plantearse el reemplazo de la expresión “derivación” -por definición participativa de trayectorias educativas integrales-. La idea de *intervención* puede ser un obstáculo para definir una trayectoria educativa integral, por que parte de un concepto “dirigista” y externo.
Se sugiere usar el concepto de **orientación** como una práctica diferente. Significa promover espacios de articulación para “pensar” juntos sobre la trayectoria integral del alumno. Esto implica otras prestaciones fundamentales como la provisión de medios de acceso al currículo, con las adaptaciones curriculares significativas y no significativas y acordes a los elementos prescriptivos del currículo oficial, que además condicionan las certificaciones.
También supone **Atención** a la estructura social y al clima emocional en donde tiene lugar la educación, condiciones materiales de acceso y simbólicas que deben atender cuestiones que tienen que ver con prejuicio y la discriminación.
Cuando se piensa en la trayectoria educativa integral es necesario pensar que algunos alumnos necesitan de pequeños grupos para aprender y de la seguridad de pequeñas comunidades educativas que los conoce los personaliza y los hace “visibles”.
Alan es un joven con Síndrome de Down nacido en el año 1988 en Tucumán, fue tratado a partir de los tres días de vida con una enorme variedad de tratamientos médicos por que tenía muchas complicaciones de salud. A los 5 años concurrió a un jardín de infantes común sin haber concurrido nunca a una escuela especial.
Fue promovido a primer grado, pero ante las dificultades que se le presentaban, la familia decidió pasarlo a una escuela especial, desde donde se lo integra dos días a la semana a una escuela común. En los otros tres días concurre a la escuela especial donde se refuerza lo que realiza en la escuela común, 4to grado.
El informe pedagógico lo describe como burlista, caprichoso, inestable, agresivo y con frecuentes situaciones de llanto. Es participativo y espontáneo en su lenguaje, se expresa libremente, contesta aunque no lo interrogan, aunque con palabras inapropiadas que son “corregidas permanentemente”. Deambula por la escuela y en el aula tiene frecuentes desbordes emocionales. Escribe al dictado con mínima ayuda, resuelve crucigramas, sus narraciones y descripciones son ricas en vocabulario y se relacionan con su vida diaria. Alan tiene evidentes capacidades para la lengua oral y escrita.
Si aplicamos el concepto de *orientación* como una práctica diferente, destinada a promover espacios de articulación para “pensar” juntos (docentes, profesionales,

padres y por supuesto el alumno) sobre la trayectoria integral del alumno como persona de deseo y dueña de un proyecto de vida, en el caso de Alan, nos preguntamos. ¿Si concurre dos días en a escuela común y tres en la especial? Es integración parcial, pero ¿no será desorganizadora, generándole pocas posibilidades de crear sus rutinas escolares? Además ¿con compañeros de 9 años cuando tiene 18 años?

Las instituciones naturalizan el "orden" y el "desorden" que aparentemente estuvo dado de una vez y para siempre. ¿Para que sirve el orden? ¿Para que sirven los rituales? se pregunta Horacio Belguich (2007) y se contesta que se establecieron desde posturas higienistas, con lo que acordamos. Pero a veces, imprescindible para la adaptación del alumno integrado una escuela común que es "ordenada" y "ritualizada".

¿Se analizó la trayectoria escolar en función de la persona? ¿y cuál sería el más adecuado espacio para desarrollarse? Le sirve con 18 años socializarse con niños de 8 y 9 años? ¿Se valoró su capacidad para la lengua? ¿Se pensó en la posibilidad de que participe de un taller literario, o de una radio escolar? Podemos decir en este caso se realizó una derivación y no una orientación.

Por último es interesante el caso del joven tucumano Javier, hijo adoptivo, síndrome de Williams con retraso mental moderado. Comenzó a los 4 años en una escuela especial, los padres no estaban conformes por "estar mezclados con niños de diferentes problemáticas que le impedía aprender".

Al año siguiente lo ponen en un jardín común a pesar de la negativa de la escuela especial de de acompañar ese proceso, por lo que en contraturno seguía concurriendo a la escuela especial.

A los 8 años ingresa a 1er grado de escuela común rural (históricamente inclusoras) y deja de asistir a la escuela especial. No desaprobó ninguna materia y obtiene notas altas en música, plástica y educación física. Aprueba hasta 6to grado. Actualmente concurre a una escuela especial de formación laboral con pasantías.

¿Por qué luego de cursar la escuela primaria de manera exitosa vuelve a la escuela especial?

En realidad las notas obtenidas no coinciden con los aprendizajes logrados, ya que fue sobreprotegido, todavía no lee ni escribe completamente, pero demuestra muy buena adaptación social, y tiene una rica expresión verbal, muy buena socialización, potenciada por su simpatía.

Javier es un alumno cuyas habilidades sociales compensan su déficit cognitivo, y esta capacidad de adaptación es lo que lo ayuda a lograr una escolaridad normalizada.

El pase a una escuela especial de Javier, no es un retroceso en su trayectoria educativa, por que es una institución que busca la salida al mundo laboral con orientaciones en gastronomía, cadetería, y con prácticas en gestiones bancarias y trámites varios, o sea que busca insertarlos en la vida práctica y cotidiana. Con esto queremos reafirmar que la integración / inclusión tiene mucho que ver con la institución, hay escuelas comunes que se dicen integradoras y son expulsivas y hay instituciones de educación especial que son verdaderamente inclusoras a la vida social y laboral del alumno.

Referencias Bibliográficas

-Belguich, Horacio (2007). (comp). *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar:* Rosario. Homo Sapiens.

-Esterkind de Chein, & Hormigo, A, (2008). *Estrategias docentes para facilitar las habilidades sociales en el alumno con retraso mental.* Jornadas RUEDES. Mendoza.

-Hormigo, A, Tallis J. & Esterkind de Chein A. (2006). *Retraso mental en niños y adolescentes. Aspectos biológicos, cognitivos, subjetivos y educativos.* Buenos Aires: Noveduc.

-Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2009) "Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina." Buenos Aires.

-Molina García S. (1994). *Deficiencia Mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos.* Málaga. España: Aljibe.

-Sipes, Marta (2004) "25 y un Quemado" La integración como polémica: la educación especial resiste. Novedades Educativas. Año 16. Nº 160.Argentina México.

-Terigi, Flavia (2008)." Los desafíos que plantean las trayectorias escolares" III Foro Latinoamericano de Educación. "Jóvenes y Docentes en el mundo de hoy": Buenos Aires. Santillana

Nota: Los casos fueron seleccionados de Trabajos de Campo de Alumnas de La Cátedra de Pedagogía y Didáctica de la Educación Especial. Ciencias de la Educación. Fac de F y L de la UNT: María Julia, Sánchez; Marina, Polito; Díaz, Georgina; Jiménez, Verónica y Trujillo, Nadia.

EL TERAPISTA OCUPACIONAL COMO PROFESIONAL DE APOYO EN LA ESCUELA COMÚN

***Silvia Grabina*[25], *Andrea Aznar*[26], *Magdalena Bergues*[27]**

Aclaraciones generales: El taller presentará cuáles son las herramientas con las que se capacita a los alumnos de la carrera de grado de Terapia Ocupacional, en la cátedra de Pedagogía Especial, para desempeñarse en una escuela común. La construcción de este rol está basada en los conceptos de apoyo, integración, inclusión, normalización, de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje, y las corrientes pedagógicas vigentes.

El presente trabajo tiene por objetivo transmitir nuestra experiencia en la formación académica de futuros Terapistas Ocupacionales, demostrando cómo el abordaje de algunos contenidos nos permite transformar ciertos estereotipos presentes tanto en la formación como en el ejercicio profesional.

Durante la cursada el uso del concepto de Apoyo nos permite instalar el debate acerca de los paradigmas que rodean el trabajo con las personas con discapacidad, y los diferentes estereotipos que se ponen en juego tanto en el área de salud como en educación. Estereotipos que responden tanto a la historia y al tratamiento que se dio a las personas con discapacidad desde las distintas sociedades, como a la constitución del sistema de prestaciones que reciben desde el Estado.

Desde la formación académica de la carrera de Terapia Ocupacional, en líneas generales los alcances e incumbencias[i] de la carrera se centran en promover que las personas se involucren en "Ocupaciones" (actividades de la vida diaria, actividades instrumentales, educación, trabajo, juego, ocio y participación social), para mantenerse activas e influir en los efectos de una enfermedad o discapacidad para favorecer su autonomía[ii]; asesorar a personas e instituciones y su familia en lo referente a su autonomía personal y social; participar en el planeamiento, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos de rehabilitación; diagnosticar, prevenir y tratar enfermedades de la población; realizar proyectos de desarrollo comunitario desde la integración personal, educacional, social y

---

[25] Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Educación Especial. Universidad Nacional de San Martín.

[26] Licenciada en Psicología. Profesora de Psicología. Universidad Nacional de San Martín.

[27] Licenciada en Terapia Ocupacional. Universidad Nacional de San Martín.

laboral; estudiar e investigar sobre la capacidad funcional psicofísica del sujeto y a los métodos y técnicas de mantenimiento, desarrollo y rehabilitación de dicha capacidad.

El alumno de Terapia Ocupacional cursa la Cátedra de Pedagogía Especial durante el primer cuatrimestre del cuarto año de la carrera, por lo que cuenta con un bagaje teórico relacionado con la discapacidad que permite incorporar un nuevo aspecto en el quehacer del futuro profesional. En este contexto, se propone construyan su rol a partir de las demandas de las instituciones educativas, sean escuelas especiales, escuelas comunes inclusivas o instituciones para adultos con discapacidad sensorial (sordera, ceguera) e intelectual.

Desde el accionar de la Pedagogía, la Educación Especial se constituyó históricamente como el ámbito de atención a las personas que, por sus limitaciones, fueron marginadas y excluidas del sistema educativo común.

Establecida como un sistema educativo paralelo, hoy la Educación Especial se ve convocada al replanteo y la reformulación en su praxis; sus gestiones se enmarcan institucionalmente y se hallan orientadas a la integración escolar, laboral y comunitaria de las personas con necesidades especiales portadoras o no de discapacidad. Actualmente, se perfila como un centro de recursos que provee asesoramiento, estrategias, metodologías, seguimiento y evaluación de las gestiones educativas del área especial.

La Pedagogía Especial, entendida como un accionar orientado al abordaje de la diversidad, se halla atravesada por problemáticas ligadas a los procesos de producción de discapacidad y las nuevas formas posibles de respuestas a la inclusión social, mediante la incorporación de los nuevos paradigmas. Conserva para sí una mirada iluminista sobre la identidad de la alteridad deficiente, es decir, se vale de las oposiciones de normalidad / anormalidad, de racionalidad / irracionalidad y de completud / incompletud, como elementos centrales en la producción de discursos y prácticas pedagógicas.

El principio de Normalización intenta asegurar a todos los ciudadanos una vida tan próxima a lo normal como fuera posible. Determina que la sociedad se abogue a garantizar a todos sus miembros, sin discriminación, el acceso a las mismas posibilidades de interacción e inserción social que tienen los sujetos considerados "normales". Las condiciones de vida son las que deben ser normalizadas y no las personas con discapacidad quienes han de transformarse de acuerdo a parámetros de normalidad que quizás nunca alcancen. Este principio permitió iniciar la ruptura con el

modelo patológico individual donde los sujetos son homogeneizados, infantilizados, valiéndose de representaciones sobre aquello que está faltando en sus cuerpos, en sus mentes, en su lenguaje, y comprender esta problemática desde un encuadre de responsabilidad comunitaria, no constreñido a la enfermedad y sus secuelas. Este concepto refleja un estilo de vida muy opuesto al que, por aquella época, estaba en boga: el de la institucionalización.

Que los niños con discapacidad lleven vidas normales en ámbitos comunes a los pares sin discapacidad requiere de acciones inclusivas por parte de la escuela, del hospital, del club, de las iglesias, de todas las instituciones a las que estos niños pertenezcan.

El principio de Normalización está interrelacionado con dos conceptos claves: Inclusión e Integración. En la integración, es el individuo quien se esfuerza por pertenecer al contexto; en la inclusión, es el contexto el que debe satisfacer las necesidades de todos los que se encuentran en él.

La Inclusión como paradigma ideológico surge a mediados de la década de los años ´70, y su implementación en las políticas educativas es reciente; plantea la necesidad de adecuaciones curriculares, el levantamiento de las barreras arquitectónicas, la intervención de los maestros y equipos integradores de Apoyo incorporados a los Proyectos Institucionales; estas transformaciones nos llevarán a la construcción de la escuela inclusiva, es decir, escuela para todos.

La Escuela Inclusiva necesita utilizar nuevos paradigmas: procuramos brindar los Apoyos que las personas con limitaciones funcionales necesitan para tener las vidas que ellos quieren tener y pueden sostener. Este paradigma promueve que se lleven a cabo experiencias de Inclusión en las cuales se propicia el respeto por la diversidad y la singularidad, la promoción de las diferencias, y la igualdad de oportunidades. iii

La integración escolar se constituye en primera medida como una bandera de reclamos que se fundamentan en el discurso por los derechos humanos. Es también una decisión de política educativa, entendida ésta como un proceso de negociación de carácter pluralista en el cual convergen diferentes actores, cada uno de los cuales posee sus propios intereses. Pero las políticas educativas no pueden entenderse sólo como un mecanismo instrumental, ya que en su accionar se ponen en juego diversas variables tanto de orden ético, legal y psicológico. Es por este motivo, que tanto los principios como las políticas se concretizan en experiencias individuales de personas individuales. Otras variables como ser el modelo de integración que lleva adelante la institución, las

características de la familia y las del propio alumno, son cuestiones no menores que atraviesan cada experiencia.
Cada proyecto de integración escolar ha de tener su propia individualidad producto de la suma de múltiples condicionantes, sin embargo creemos es posible dilucidar algunas cuestiones propias de la dinámica del proceso de enseñanza y de aprendizaje que se lleva a cabo dentro de una institución particular.
El concepto de Apoyo desde el abordaje de la cátedra, tiene múltiples dimensiones, dado que además de ser una estrategia de protagonismo para la persona sobre el modo en que desea planificar su tratamiento y vivir la propia vida, también da la pauta del rol que debemos asumir los profesionales de la salud ante la persona. En este sentido, consideramos que los Apoyos, tal como lo define la Fundación ITINERIS, *"son actividades relacionales y personalizadas que implican el uso estratégico de los recursos cuyo objetivo es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar/calidad de la vida de una persona, mejorando su nivel de funcionamiento. Eso significa que implican por lo menos a dos agentes sociales y que el contenido, la estructura y los resultados de la actividad están adaptados las necesidades y las preferencias del individuo"*iv.
El mismo se vuelve funcional cuando se centra en el vínculo generado entre la persona con discapacidad y el otro, en este caso el profesional de Terapia Ocupacional. Este vínculo es un puente para que la persona con discapacidad logre alcanzar sus propios objetivos, sea protagonista de la calidad de vida que quiere para sí y pueda mejorar el nivel de funcionamiento en forma acorde a sus necesidades y posibilidades.

67. El concepto de Apoyo como contenido de Aprendizaje y su abordaje dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El contenido de la enseñanza puede definirse como aquellas formas culturales y saberes que en determinada época se consideran valiosos de ser transmitidos a las nuevas generaciones. Debe cumplir con el objetivo de integrar a los individuos a la vida en la comunidad. Su naturaleza es dinámica debido a que cambia y evoluciona según las necesidades de la sociedad, ya sean estas culturales, políticas y/o económicas (necesidades que muchas veces entran en contradicción).
Es por ello, que la problemática del contenido constituye uno de los temas centrales de la formación académica. El debate se plantea en torno a la pregunta qué se enseñará; la respuesta puede provenir de distintas fuentes: la cultura, las disciplinas, las necesidades e intereses de los educandos, los avances tecnológicos y científicos.

Tradicionalmente, en la educación superior, fueron los especialistas en las distintas disciplinas los que seleccionaron y organizaron el conjunto de contenidos a transmitir. Esto dio como resultado dos consecuencias que influyeron en el desarrollo de la enseñanza: 1) un predominio de aquellos hechos, conceptos y principios propios de cada disciplina como núcleo central del aprendizaje, dejando de lado procedimientos (sobre todo aquellas disciplinas provenientes de las áreas sociales), actitudes y valores (éstas últimas por no considerarse factibles de ser evaluadas objetivamente); 2) una determinada forma de estructurar el conocimiento según las disciplinas que no necesariamente concuerda con la estructura que debe tener un conocimiento para ser transmitido.

Esto último, unido al predominio de la enseñanza enciclopedista y tradicional dentro del ámbito universitario generó prácticas de enseñanza ligadas a estructuras de clase rígidas vinculadas a las "Clases expositivas – magistrales."

La inclusión de un determinado contenido dentro de la currícula o de un programa de estudios conlleva una discusión acerca de lo que debería enseñarse. En ella no sólo intervienen aspectos científicos o técnicos, sino que se juegan componentes ideológicos y políticos (no olvidemos las reformas que sufrió la educación en su currícula en momentos históricos de nuestro país respondiendo a intereses y proyectos políticos determinados: el cambio en el diseño curricular de la escuela primaria de 1981 y 1986, y la reforma de 1993 con la Ley Federal de Educación).

Esto nos permite observar que en el tratamiento de los contenidos se ponen en juego aspectos metodológicos y éticos de la enseñanza, y la relación entre docentes y alumnos.

El concepto de Apoyo como contenido de aprendizaje, constituye un eje transversal sobre el cual intentamos se construya el rol del Terapista Ocupacional tanto en el abordaje de las PD como en la intervención de su accionar en educación. Aparece entonces como un elemento nodal que permite el aprendizaje de aquellos contenidos relacionados con la práctica profesional (ya sean éstos definiciones, principios y/ o prácticas).

Según afirma Cesar Coll *"podemos clasificar los contenidos de la enseñanza obligatoria en tres grandes categorías: hechos, conceptos y principios (los principios relaciones entre conceptos y éstos se refieren siempre en último término a hechos discretos); procedimientos; valores, normas y actitudes (estos tres tipos de contenidos*

*forman un continum, ya que las actitudes son el correlato comportamental de los valores y normas).”*v

La enseñanza del concepto de Apoyo, se realiza tomando su constitución multidimensional (teniendo en cuenta su carácter conceptual, procedimental y actitudinal):

Es un contenido conceptual: ya que es una idea que tiene que ser comprendida, identificada, clasificada, etc. La comprensión de su significado es el punto de partida para cualquier accionar. Es un contenido procedimental, ya que abarca una serie de actividades relacionales y personalizadas que implican el uso estratégico de los recursos (planeados, documentados y evaluados). El concepto de Apoyo, sólo tiene sentido si lleva al desarrollo de prácticas que lo pongan en juego, planificando acciones que posibiliten que el profesional de TO se constituya en una herramienta que ayude a las personas con discapacidad en la planificación de Apoyos.

Es un contenido actitudinal, ya que sólo es posible su aprehensión si somos capaces de regular nuestra práctica de acuerdo con una serie de principios que están implícitos y sustentan el trabajo con Apoyos. Toda la práctica que se desarrolla utilizando como herramienta los Apoyos planificados, se sustenta en los siguientes valores y estrategias: concebir a la persona como protagonista de su vida, priorizar el vínculo entre la PD y el profesional, y respetar los lazos sociales primarios (familia, amigos, profesionales) como fuentes de Apoyo.

A partir de los objetivos generales de la cátedra, nos proponemos que el alumno conozca el accionar pedagógico ante el trabajo con personas con necesidades educativas especiales, y que construya acciones de rehabilitación integral. Favorecemos una actitud de apertura hacia la formación e investigación articulando los ámbitos de la salud y la educación.

Planificamos objetivos orientados a conocer las principales características de la discapacidad sensorial y mental a través del material bibliográfico, el cine, la literatura y el testimonio de las personas con estas discapacidades. Facilitamos que los alumnos construyan, desde el rol del Terapista Ocupacional, modelos de intervención inclusivos y transdiscplinarios, centrados en los Apoyos.

La tarea como futuros profesionales se centra en dar protagonismo a las personas que por su discapacidad, tienen un nivel de funcionamiento diferente, comprendiendo que esta problemática no sólo debe diagnosticarse y abordarse desde las limitaciones de la

persona, sino también desde las diferentes barreras del entorno social. El profesional debe posicionarse determinando y articulando los Apoyos que se requieran.

El Terapista Ocupacional, por ser un profesional de la salud, ligado a la habilitación y rehabilitación integral de niños en edad escolar, ocupa un lugar privilegiado para la inserción innovadora y la organización de recursos desde el ámbito de la salud en la Institución Educativa.

Finalmente, presentamos ejes e indicadores en los que los alumnos de TO se visualizan interviniendo en la escuela común. Este material está basado en las planificaciones de intervención en la escuela común que todos los años realizan los alumnos hacia el final de la cursada, con el objetivo de brindar apoyos para integrar a los niños/as con diferentes discapacidades. En cada uno de estos ejes los alumnos van construyendo diferentes actividades de apoyo, con el objetivo de acercar a la persona con discapacidad y su contexto a instancias cada vez más reales y concretas de normalización.

Comunidad: a) Crear material de difusión (guías, boletines, folletos, carteles) para sensibilizar a los vecinos con diseño universal (español simple con dibujos y fotos) y adaptado (braille); b) Identificar los recursos comunitarios gratuitos de recreación (clubes) y educación no formal (talleres) como lugares de integración y socialización al que concurran los niños.

Escuela: a) Sensibilización a la comunidad educativa (directivos, docentes, alumnos, familias) sobre qué es el respeto por la diversidad; b) Evaluar el grado de sensibilización logrado; c) Crear lazos entre docentes y padres, y de las familias entre sí.

Aula: a) Planificar actividades propias de la Terapia Ocupacional que enriquezcan y sean apoyo de la experiencia de integración del niño/a; b) Generar juegos para todos los niños (adaptar las reglas del juego); c) Invitar a las docentes a formar parte de los juegos; d) Planificar adaptaciones curriculares junto con la docente integradora y la docente del aula para las actividades, los recursos necesarios y las estrategias de enseñanza-aprendizaje; e) Generar dispositivos de trabajo grupal para favorecer el apoyo entre pares; f) Aprender a valorar las habilidades de cada uno de los compañeros; g) Proponer actividades grupales que estimulen la creatividad; h) Hacer evaluaciones de todas las intervenciones dentro del aula y de todos los actores implicados (docentes, alumnos, familias).

Niño/a con discapacidad: a) Planificar y evaluar todas las intervenciones;

b) Conocer los intereses, necesidades y preferencias;

c) Conocer las capacidades y las limitaciones para aprender (memoria, atención, comprensión de consignas, expresión con lenguaje y con gestos);
d) Conocer las características emocionales y de interacción con otros pares y adultos;
e) Conocer las características del autovalimiento en las actividades de la vida diaria (cuidado por las pertenencias personales, higiene, movilidad en la vía pública, movilidad dentro de la escuela, tiempos en que desarrolla las tareas de la vida diaria);
f) Brindar apoyos a la socialización a través del juego en el aula;
g) Brindar apoyos a la socialización en los canales informales de encuentro entre compañeros;
h) Trabajar con la familia las habilidades necesarias para fortalecer el aprendizaje y la socialización en el aula;
i) Compartir estrategias de apoyo con el equipo multidisciplinario y con la escuela especial.

Referencias Bibliográficas

- Resolución Ministerial Nº 1061/92 para el título de Terapista Ocupacional y Licenciado en Terapia Ocupacional.
- Comisión de la Práctica (COP); "Marco de trabajo para la práctica de la terapia ocupacional: ámbito de competencia y proceso"; Publicación y divulgación: www.terapia-ocupacional.com; 2005.
- Aznar, Andrea S.: "Riesgo psicosocial e integración". La página de la Fundación ITINERIS – Talleres de Capacitación Institucional en Discapacidad. Junio, 2001 http://www.itineris.org.ar.
- Aznar y González Castañón. *¿Son o se hacen?,* Editorial NOVEDUC, Buenos Aires, 2008.
- Coll, Cesar; *Psicología y currículum*; Pág.139 Editorial Paidos; Buenos Aires; 2001.

TENDIENDO PUENTES HACIA UNA ALFABETIZACION INICIAL DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E INCLUSIVA[28]

Elizabeth del Valle Nieto[29], Silvia Inés Guala[30], Araceli Luz Romero[31], Fabiana Elisabet Prego[32], María Elizabeth Guglielmino[33]

Lo situacional.

Esta experiencia comienza en el año 2008, a partir de la convocatoria de la Escuela Nº 218, incluida en el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), con el objetivo de elaborar un proyecto conjunto de articulación entre el Nivel Inicial y Primario. La finalidad es favorecer la transición de un nivel a otro sin marcadas diferencias ni fracturas, destacamos la necesidad que tienen las niñas/os de culminar una etapa e iniciar la siguiente con mayor seguridad y fortalezas.

La construcción de este espacio colectivo de intercambio nos llevó a pensar juntos sobre: la contingencia de las condiciones sociales de desigualdad, las trayectorias educativas de nuestros alumnos, la estigmatización que está instalada en el imaginario social acerca del contexto sociocultural de nuestras escuelas y los prejuicios que circulan sobre nuestros equipos docentes. Sin embargo, cabe destacar nuestra elección para habitar estos espacios con todo lo que profesionalmente implica. "*El saberse docente de una escuela estigmatizada no es una circunstancia externa, sino que se vive de maneras muy diversas, pero en general como una cuestión que envuelve o involucra en la descalificación".* Neufeld R. y Thisted J. (p.31)

En el escenario actual, la crisis estructural generalizada a nivel mundial, la modificación profunda en las condiciones de existencia y socialización, la

---

[28] Este trabajo ha sido presentado en modalidad Poster, en el 6º Congreso Provincial de Chubut. Julio 2010

[29] Profesora de Enseñanza Primaria. Directora Escuela Provincial Primaria Nº 218. Miembro del Equipo Interdisciplinario en el C.E.S.A.C Nº 554 Comodoro Rivadavia

[30] Profesora para la Educación Pre-escolar. Vicedirectora Escuela Provincial de Nivel Inicial Nº 465. Miembro del Equipo Interdisciplinario en el C.E.S.A.C Nº 554 Comodoro Rivadavia

[31] Profesora para la Educación Pre-escolar. Directora Escuela Provincial de Nivel Inicial Nº 465. Miembro del Equipo Interdisciplinario en el C.E.S.A.C Nº 554. Miembro del Equipo Interdisciplinario en el C.E.S.A.C nº 554 Comodoro Rivadavia

[32] Psicopedagoga y Profesora en Psicopedagogía. Miembro del Equipo Interdisciplinario en el C.E.S.A.C Nº 554 Comodoro Rivadavia

[33] Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Miembro del Equipo Interdisciplinario en el C.E.S.A.C Nº 554 Comodoro Rivadavia.

fragmentación y polarización de las condiciones sociales, representan acontecimientos relevantes que impactan en nuestras escuelas públicas, que exhiben procesos de pauperización y precarización. En este contexto consideramos relevante la función de la escuela como mediadora en el acceso y transformación de los bienes culturales.

En nuestra matrícula se registra un grupo significativo de niños/as cuyas condiciones vitales dan cuenta de una vulneración sistemática de sus derechos. Estas situaciones de desigualdad social parten de condiciones existenciales vinculadas a exclusión social de sus familias.

En la revisión de nuestras prácticas docentes y en el análisis del contexto donde desarrollamos nuestras intervenciones profesionales, creemos oportuno desnaturalizar el etnocentrismo educativo, que impone barreras y rechazos a las producciones culturales y formas de socialización de grupos cuyas experiencias vitales no responden a los parámetros tradicionales de la cultura escolar.

Desde nuestras vivencias y experiencias actuales resulta necesario establecer puentes de negociación intercultural. Un punto de partida, es reconsiderar los estigmas, que circulan en el imaginario social sobre algunos niños/as y familias que transitan por nuestras escuelas.

Nuestras intencionalidades.

- Generar un dispositivo pedagógico didáctico que habilite procesos de alfabetización inicial desde una perspectiva intercultural e inclusiva.
- Considerar que el desarrollo lingüístico y cognitivo se producen en la interacción social del contexto, en las situaciones de la vida diaria por medio de tecnologías e instrumentos propios de cada cultura.
- Asumir un compromiso para avanzar en un intercambio familia-escuela creando andamiajes interculturales.
- Contribuir al fortalecimiento de las trayectorias escolares de los niños/as brindando oportunidades en este proceso de cambio como indicio de crecimiento desde de los saberes actuales hacia los saberes futuros.
- Trabajar en equipo desde una perspectiva colaborativa, integrando el nivel primario, inicial y el equipo de orientación del área psicopedagógica.

¿Cómo sustentamos nuestras prácticas?

Esta experiencia intenta ofrecer alternativas de interacción socio-cultural donde se revalorice lo identitario de los sujetos educativos. Se trata de una construcción compartida que compromete a los miembros de una comunidad educativa. Asumimos

la posibilidad de contribuir a la construcción de una escuela plural; más allá de esta enunciación, se concreta en "un hacer" que pasa "a ser" una cuestión institucional e interinstitucional.

Se destaca en su diseño y puesta en marcha, los vínculos humanos entre diversos actores sociales quienes hemos impulsado un abordaje donde se intenta reconocer activamente prácticas educativas inclusivas. M. Borsani (2007) señala: "*La construcción de una escuela plural e inclusiva pone sobre la mesa de la discusión la esencia misma de la educación ya que cuestiona, a quien se le enseña, qué se le enseña, para qué y cómo se lo hace"*. (p.19)

Es interesante tener presente, que nuestra escuela pública en el S. XIX fue concebida como una institución que debía formar ciudadanos con sentido de pertenencia al Estado-Nación. Desde la perspectiva liberal, primaba un enfoque curricular normalizador, bajo los supuestos de igualdad y armonía de la diversidad socio-cultural como telón de fondo, estaba presente la supremacía de lo blanco y lo occidental, negando las diferencias y naturalizando las desigualdades.

En las postrimerías del Siglo XX, el fenómeno de la globalización impacta con nuevas condiciones de existencia, emergen grupos sociales que ponen en cuestión las posturas etnocéntricas y la legitimación de estereotipos que justificaron y naturalizaron la desigualdad social. Una de las cuestiones claves a revisar en los procesos socio-históricos es interrogarnos sobre, cómo se han legitimado y naturalizado estas diferencias.

En este escenario, marcado por la modificación profunda en los procesos de socialización, la fragmentación y polarización de las condiciones sociales, son acontecimientos relevantes que impactan en nuestras escuelas públicas, que exhiben procesos de pauperización y precarización. Sin embargo, sigue siendo relevante su función mediadora en el acceso y transformación de los bienes culturales.

Entre las nuevas utopías hoy surge la inquietante posibilidad de pensar en la educación inclusiva. Se trata de un movimiento que en sus orígenes reivindica los derechos humanos. El principio ético plantea que no se puede segregar a ninguna persona, lleva implícito la situación de vulnerabilidad que atraviesan muchos seres humanos y el derecho de todos y todas a "formar parte de…". Según Booth (1998) la noción de inclusión conlleva dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación, que reivindican la noción de pertenencia, de comunidad de aprendizaje, dando lugar a que los sujetos sean considerados miembros activos de pleno derecho.

En nuestras escuelas las interacciones entre maestros y niños/as, entre los grupos de pares, producen en los sujetos representaciones y prácticas que cubren un amplio abanico de marcas, desde los tradicionales estereotipos y las estigmatizaciones, a la existencia de otras miradas que ponen en juego la intencionalidad de reconocer activamente las diferencias, concebidas como riqueza y valor positivo para constituirnos como sujetos y ciudadanos.

Como equipo de trabajo, surgió la necesidad de contar con nuevas claves de pensamiento para explicar lo que acontece. Esta situación nos conduce a pensar en nuevas formas de habitar la escuela, a la revisión de nuestras prácticas docentes y las intervenciones del equipo interdisciplinario de apoyo. Consideramos entonces oportuno valorizar el trabajo en red y desarrollar acciones cooperativas.

Entendemos que se nos presenta como desafío seguir interrogándonos sobre: ¿Obligación moral o compromiso ético social? ¿Qué condiciones de enunciación vamos a habilitar en nuestras aulas para reconocer activamente el derecho a la diferencia? ¿Cómo pensar y actuar configurando apoyos superadores de enfoques centrados en el niño problema? ¿Qué cuestiones curriculares podemos revisar para dar consistencia a principios legales que nos desafían hacia una educación incluyente?

Creemos en la posibilidad de llevar adelante experiencias educativas que fluyan a partir de situaciones vitales concretas, que formen parte de la trama social de nuestros chicos. Es en este lugar, donde consideramos que el docente puede desplegar fuerzas creativas para hacer fluir la potencia de las diferencias y el encuentro con los otros. Entendemos que los soportes legales nos brindan fortalezas para legitimar nuevas acciones a nivel curricular; en la Conferencia Internacional sobre Educación Inclusiva UNESCO 2008, "*La educación inclusiva puede formar parte de una reforma dirigida a cambiar la situación de los grupos marginados de la sociedad en su conjunto...La educación inclusiva también puede formar parte de reformas democráticas más fundamentales destinadas a forjar y consolidar sociedades abiertas e inclusivas.*"[34]

En el marco del Proyecto inicialmente se priorizó el lenguaje literario y diferentes modalidades de lenguaje expresivo, considerando lo artístico como instrumento de mediación cultural y como forma de actividad conjunta de interacción social.

---

[34] UNESCO: Conferencia Internacional de Educación. "La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro".Ginebra 2008. ED/BIE/CONFINTED 48/3-Pág. 16

En el avance del mismo, surgieron nuevas inquietudes vinculadas a los procesos de alfabetización inicial desde una perspectiva intercultural, considerando tres dimensiones de conocimiento: el conocimiento del mundo social de los niños/as, los procesos de enseñanza y aprendizaje y el proceso de alfabetización.

En las múltiples actividades planteadas con sentido participativo, se tuvieron en cuenta estrategias para andamiar la producción lingüística de los niños/as. A. Borzone (2006) expresa: "*El maestro puede acercar la enseñaza a la vida cotidiana de los niños/as, a sus conocimientos, a sus estrategias de aprendizaje, a los usos que hacen del lenguaje y crear puentes que vinculen estas experiencias con otros mundos y otras formas de representar, comunicar e interpretar la realidad"*. (p. 47)

El ingreso a la escuela conlleva según J. Bruner (1997), al acceso a nuevos mundos posibles. Lo importante en este proceso, es pensar que este nuevo espacio vital no sea un entorno extraño para los niños/as sino un puente donde los conocimientos, las estrategias de comunicación y de aprendizaje en los procesos de alfabetización den lugar a transitar por caminos nutridos por un auténtico intercambio intercultural, de tal modo, que la ansiada escuela para todos y todas permita ir consolidando sociedades abiertas e inclusivas.

Un recorrido por el dispositivo pedagógico didáctico.

En el año 2008, se plantea un dispositivo pedagógico-didáctico vinculado al arte y articulado con la alfabetización inicial. La idea fue que el alumnado reconociera y utilizara diferentes formas de expresión comunicativa con la finalidad de construir aprendizajes desde conocimientos socialmente validados.

El primer momento fue de socialización y encuentro entre alumnos y docentes de ambas escuelas. Posteriormente, se narraron cuentos de diferentes géneros, se plantearon itinerarios curriculares diversificados mediante talleres: de dramatización, plástica, expresión corporal y literatura. Cada niño/a elegía donde quería participar, sus producciones se socializaron al término de la jornada, finalmente se realizó una exposición abierta a toda la comunidad educativa.

En el año 2009, se propone capitalizar lo realizado el año anterior, se decide ampliar el proyecto de articulación con la idea de profundizar los procesos de alfabetización inicial. Se realizaron encuentros a fin de lograr acuerdos teniendo presente las particularidades de cada una de las instituciones. Se proponen acciones para profundizar los contenidos de lengua y matemática y su metodología de enseñanza.

En las Jornadas de trabajo:

- Se analizan y acuerdan los marcos teóricos de referencia. Se prioriza, en matemáticas, la didáctica de la matemática y la perspectiva de la resolución de problemas y en lengua la alfabetización intercultural.
- Se discute y acuerda la puesta en marcha de un recurso llamado "hojas de ruta" que transitará con cada alumno/a desde la sala de cinco años a primer grado. Considerando a las hojas de ruta como un instrumento clave, para articular los aprendizajes básicos de la lecto-escritura y el cálculo, reconociendo la autoría y creatividad de cada niño/a.
- Se decide trabajar con la leyenda Tehuelche: "La asamblea de los animales". Se utiliza la narración, la proyección de imágenes que dan cuenta de la secuencia de la leyenda. Se recupera el trabajo con itinerarios curriculares diversificados, invitando a los niños/as a participar en talleres donde se ponen en escena diversidad de situaciones comunicativas. Cada taller fue planificado teniendo en cuenta contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, correspondientes a cada una de las áreas involucradas. Posteriormente se utilizaron las hojas de ruta para representar lo vivenciado a través de diferentes producciones de acuerdo a sus posibilidades e intereses de cada alumno/a.
- Se reúne el equipo coordinador y docente para analizar y evaluar de los resultados obtenidos en la jornada anterior. Se diseñan acciones para incorporar a las familias de los niños/as. Involucrar a las familias en esta propuesta, tiene como objetivo brindar la posibilidad a los padres de conocer el funcionamiento, el personal docente y directivo de la escuela primaria, como así también vincularlos con la propuesta de continuidad de los aprendizajes de sus hijos ofrecidos por ambas instituciones.
- En el último encuentro fue realizado en la escuela primaria con una amplia participación de las familias. Se organizaron diferentes espacios de juegos compartidos y rotativos (la telaraña, discoteca, disfraces y maquillaje, voley con globos).

En el año 2010, se está trabajando con narrativas de los docentes para valorar el proceso de este proyecto. Se piensa continuar con la misma propuesta, profundizando los contenidos y acordando nuevas estrategias de enseñanza.

Valoraciones

- Posibilidad de repensar nuestras prácticas educativas para avanzar desde una perspectiva intercultural e inclusiva.

- Mejora de los dispositivos de enseñanza que han favorecido el desarrollo de competencias socio-lingüísticas y cognitivas para la adquisición de la alfabetización inicial.
- Incremento de la matrícula en la escuela primaria con alumnos provenientes del jardín. Estos niños/as lograron integrarse con mayor autonomía, con habilidades y competencias para la construcción de los nuevos aprendizajes.
- Avances en la articulación de contenidos y metodologías a nivel intra e interinstitucionales.
- Fortalecimiento de los vínculos entre las escuelas, el equipo interdisciplinario de apoyo, entre familias, entre estas con las escuelas.
- Sistematización del proceso, evaluación de los impactos, alcances y sentidos de esta experiencia pensada en el marco de aportes interdisciplinarios.
- Valoración de vivencias que representan una experiencia incluyente para quienes formamos parte de esta comunidad educativa.

A modo de conclusión

En el año 2008, participaron un total de 90 alumnos, 42 alumnos de primer grado y 48 de sala de 5 años. En el 2009, participaron 114 alumnos, 24 de primer grado y 90 de salas de cinco.

Se destaca que los chicos pudieron, vivenciar diferentes modos de expresión enriqueciendo sus habilidades lingüísticas para comunicarse con otros, para expresar sus sentimientos, contar cosas, fortaleciendo el lenguaje interior. Asimismo, construir conocimientos, representaciones mentales del mundo físico y social y usar ese conocimiento para comprender lo que pasa a diario y entender situaciones nuevas, también les ha brindado la posibilidad de resolver problemas en forma cooperativa.

Teniendo en cuanta la movilidad de los docentes y equipos directivos, cabe destacar el compromiso y la disposición para apropiarse de esta experiencia. Resulta significativo el apoyo, colaboración y participación de las familias ante las distintas propuestas.

El intercambio colaborativo entre, los coordinadores, los hacedores de la propuesta y los destinatarios, puso en evidencia que esta comunidad educativa ha logrado construir un espacio de confiabilidad fortaleciendo lazos solidarios y de autoestima.

A modo de discusión, la naturalización de un orden social injusto y desigual justifica posiciones de aceptar sin titubeo el destino inexorable de nuestros chicos. Desde nuestras convicciones y vivencias aseveramos que ese destino es modificable, si

nuestra escuela pública se involucra y propicia prácticas educativas incluyentes que se basan en el respeto y en el reconocimiento activo de las diferencias.

Referencias Bibliográficas

- Arnáiz, P.: *Educación Inclusiva: una escuela para todos* Málaga. Ediciones Aljibe, 2003.
- Borsani M .J.: *Integración Educativa, diversidad y la discapacidad en la escuela plural.* Bs. As. Ediciones Novedades Educativas, 2007.
- Borzone A. M.: Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Bs. As. Producción Editorial Tres Almenas, 2005.
- Duschatzky S.: *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de sectores populares.* Bs. As. Editorial Paidós, 1999.
- Llomovatte S. y Kaplan C. (coords): *Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto.* Bs. As. Noveduc, 1999.
- Neufeld M.R. y Thisted J.A. (comps.): *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela.* Bs. As. Eudeba, 1999.
- Rosbaco I. C: *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana.* Rosario Ediciones Homosapiens, 2003.
- Ministerio de Educación Ciencias y Tecnología.*Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica.* Bs. As., 2006.

ENSEÑANDO Y APRENDIENDO ESTRATEGIAS PARA COMPRENDER TEXTOS

Silvia Irene Piovano[35]

Introducción.

Incluir implica el compromiso ético de cada profesional y agente de la comunidad en el reconocimiento de los obstáculos y las necesidades que los alumnos presentan en sus procesos de aprendizaje. Una escuela inclusiva considera la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje de cada uno de sus alumnos. Su objetivo: identificar y minimizar los obstáculos para posibilitar la participación y el aprendizaje de cada sujeto, dentro y fuera de la comunidad escolar. Maximizar los recursos es el camino.

Identificar los obstáculos implica reconocer que lo que le sucede a los alumnos en la escuela tiene que ver con lo que la escuela ofrece y hace. No es el alumno el eje del problema sino la propuesta educativa de cada institución y las expectativas que la comunidad deposita en la escuela. Es desde esta perspectiva, que nos proponemos plantear los obstáculos en comprensión lectora. La comprensión de los textos que se leen en la escuela la mayoría de las veces plantea dificultades que promueven fracaso, desilusión y desinterés en los niños y jóvenes que concurren a las escuelas.

"De hecho, siempre he alentado a mi amigos y a mis alumnos... a convertirse en profesores. Siempre he pensado que la escuela la hacen, en primer lugar, los profesores. ¿Quién me salvó a mí de la escuela, sino tres o cuatros profesores?" (Pennac, 2008, p. 49)

En este desarrollo expondremos la idea sobre comprensión lectora, los procesos psicológicos implicados, la importancia de enseñar estrategias y brindar ayudas colaborativamente, partiendo de lo que sabe y puede el alumno, planteando verdaderos desafíos al leer.

1. **La comprensión lectora, proceso cognitivo básico y fundamental en el aprendizaje de un sujeto.**

A partir de los aportes de la Psicología cognitiva y la Psicolingüística cognitiva, la lectura es considerada un proceso cognitivo interactivo, complejo y estratégico que equivale a la comprensión de textos. Proceso a través del cual se relacionan los

---

[35] Magíster en Procesos Cognitivos y Aprendizaje. Licenciada en Ciencias de la Educación**.** Universidad Nacional de San Martín.

conocimientos que posee el lector con los nuevos expresados por escrito para producir conocimiento. La comprensión de textos posibilita la construcción de una representación mental, la transformación de los símbolos lingüísticos en mentales. Genera procesos psicológicos fundamentales en el desarrollo cognitivo y social. La lectura atraviesa transversalmente las áreas curriculares. (Jamet. 2006, pp. 105-111)

Comprender un texto reviste complejidad. Requiere realizar muchas operaciones para construir el significado en función del propósito. Coordinar y controlar los diferentes procesos psicológicos que se llevan a cabo en la lectura requiere la activación de recursos cognitivos. Utilizar la capacidad de automatización de la percepción, de integración de significado, de almacenamiento y recuperación en la memoria operativa, de procesamiento activo y regulación metacognitiva, produce en la constitución y modelado de la mente un efecto determinante. Es necesario aprender a utilizar estratégicamente la arquitectura cognitiva para dar lugar a un rendimiento máximo del sistema de procesamiento y almacenamiento de la información. (Bruning, Schraw, 2005, pp. 1- 126)

La comprensión depende de la predicción y es la base del aprendizaje. El eje de la interacción en el aprendizaje está dado por la comprensión a través de la cual el niño y el adulto pueden otorgar sentido a lo que están haciendo. Aprender y comprender no pueden separarse. Al aprender un sujeto hipotetiza sobre la realidad y experimenta para confirmar sus ideas. Al comprender realiza predicciones basándose en sus teorías y logra la respuesta a sus preguntas. (Smith, 1997, pp. 101-125)

2. **La lectura, comunicación y conocimiento**

La lectura no es una mera habilidad instrumental sino un verdadero acto de comunicación. Sánchez Miguel (Sánchez en Beltrán Llera, 1995, p.506) interpreta la lectura como una "conversación encubierta" en la que el lector hace al mismo tiempo de emisor y receptor, puesto que determina en función de sus intereses y conocimientos el sentido de lo que está leyendo. Comprender es interrelacionar la información. Afirma el modelo interactivo de lectura ya que lo que aporta el texto se relaciona con los conocimientos del lector en función de los propósitos de la lectura y las estrategias que se utilicen.

Las operaciones cognitivas implicadas en los momentos claves en la comprensión de textos pueden ser analizadas según los diferentes niveles de procesamiento, las estrategias que es posible poner en marcha y los posibles problemas que pueden presentarse, a saber (Kintsch, Van Dijk, 1978ª, en León, 1996, pp. 49-59):

- La construcción del texto base: el lector procesa el reconocimiento de palabras, la construcción de proposiciones, la integración de las proposiciones que dan lugar a la microestructura; la construcción de la macroestructura y la interrelación global de las ideas en una superestructura.
- La construcción del modelo de situación: los conocimientos previos del lector permiten construir un modelo mental sobre el texto.
- La autorregulación**:** posibilita que el lector plantee o identifique objetivos, planifique la lectura, advierta dificultades y utilice estrategias de solución, evalúe resultados tomando conciencia de los propios procesos de comprensión logrando mayor de autonomía.

Sintetizando, los diferentes niveles de comprensión son interdependientes y deben ser llevados a cabo considerando las limitaciones de la memoria y los procesos ejecutivos del sistema cognitivo humano. Dada su complejidad es muy importante que cada componente se active y utilice en el momento adecuado para llevar a cabo las operaciones que posibilitan la comprensión de un texto de manera eficiente. Las operaciones que se realizan para construir el texto base, entre ellas, activar los conocimientos que se poseen y la posibilidad de autorregularse, no se logran de manera inmediata ni de forma totalmente espontánea. Los lectores pueden requerir más o menos ayuda o intervención de un experto para ir avanzando hacia el control de sus procesos de comprensión. La comprensión de un texto es una actividad debe ser realizada en colaboración, especialmente en el ámbito educativo. (Kintsch, 1996, pp.69-133)

"Habría que inventar un tiempo especial para el aprendizaje. El presente de encarnación, por ejemplo. ¡Estoy aquí, en esta clase, y comprendo por fin! ¡Ya está! Mi cerebro se difunde por mi cuerpo: se encarna.

Cuando no es así, cuando no comprendo nada, me deshago allí mismo, me desintegro en ese tiempo que no pasa, acabo hecho polvo y el menor soplo me disemina." (Penca, 2008, p.61)

3. **Intervenir en Comprensión Lectora** (Piovano, 2007, pp. 161-163)

a. **Variables relevantes en el logro de la comprensión de textos.**

Afirmar la complejidad del proceso lector implica reconocer como variables relevantes en el logro de la comprensión al papel de la memoria de trabajo, el conocimiento de las regularidades de los textos, el carácter estratégico del proceso, la importancia de la construcción semántica y el desarrollo de la metacognición.

La memoria de trabajo procesa, almacena y recupera información para responder a las demandas cognitivas de las operaciones relacionadas con el procesamiento del lenguaje escrito.

El conocimiento de las regularidades de los textos requiere brindar a los niños y jóvenes oportunidades de interactuar con los textos para aprender formas diferentes de relacionar las ideas.

El proceso reviste carácter estratégico ya que el lector necesita activar sus conocimientos, realizar las adaptaciones y ajustes necesarios para llevar a cabo las operaciones específicas que demanda la tarea. El funcionamiento del sistema cognitivo es óptimo si opera de forma estratégica. Es posible en todos los niveles de procesamiento de la información durante la lectura.

El aprendizaje de los procedimientos es muy importante para el logro de la comprensión. Actividades como el reconocimiento de las ideas principales, la organización de diagramas representativos de las relaciones jerárquicas de un texto o superestructura o la utilización de las macrorreglas para la realización del resumen. Las estrategias se aprenden progresivamente y necesitan ser puestas en práctica de manera continuada y constante para internalizarlas y utilizarlas de manera autónoma.

La construcción semántica del texto implica relacionar los conocimientos previos con los que aporta el texto y utilizar estrategias de comprensión y memoria de textos. Las macro-estrategias (macrorreglas y estrategias estructurales), los procesos inferenciales y poseer – usar los conocimientos previos (conocimiento de dominio, declarativo, procedimental y condicional) son necesarios.

El desarrollo metacognitivo es el aspecto en que más se diferencian los lectores expertos de los que no lo son. Los primeros pueden conocer el tipo de texto que le es más fácil leer, cuál de las tareas propuestas es más sencilla o el procedimiento que necesitan para resolver un problema. Es un metaconocimiento activo de tipo declarativo, enuncia lo que hizo o lo que va a hacer; procedimental, controla y autorregula el proceso lector; y condicional, reconoce cuándo es adecuado usar una determinada estrategia.

b. Lineamientos que pueden guiar la intervención.

La lectura puede realizarse como una actividad de construcción conjunta en la que un adulto o par (experto) puede enseñar o colaborar con el niño o joven (novato) llevando a cabo mediaciones. Las ayudas pueden ser generales, específicas o materiales (Sánchez, 1998, 103-111):

- Las generales están dirigidas a organizar la actividad del lector o posibilitan su realización. Son las que guían para reconocer los propósitos de la lectura, seleccionar los medios para lograr los objetivos proponiendo un plan de trabajo, supervisar cómo se está llevando a cabo la tarea y evaluar logros y dificultades.
- Las específicas ayudan al lector a realizar las actividades en cada nivel del procesamiento. Por ejemplo, en el reconocimiento de palabras, "lee nuevamente esa palabra" o "¿qué significa esa palabra?".
- Las materiales, en las que el experto realiza parte de la tarea en el proceso. Por ejemplo: se lee una frase que es compleja para el niño o se recapitula lo dicho en el párrafo anterior.

4.2.1. Intervenir en colaboración.

- Generar un espacio de trabajo en el que se anticipe lo que se va a aprender durante el proceso lector. Por un lado, el contenido o tema a estudiar y por otro, la actividad estratégica que se va a aprender.

- Asignar la responsabilidad que inicialmente le corresponde al niño o joven y lo que va a realizar el experto. Cada uno lleva a cabo la tarea indicada.

- Diseñar los pasos del proceso. Iniciar con textos sencillos de acuerdo al nivel funcional de lectura del lector. En un primer momento el experto planifica, realiza una parte y evalúa. Progresivamente el novato y el experto trabajan juntos hasta que el lector pueda realizar la mayor parte o todas las operaciones del proceso de manera autónoma.

4.2.2. Enseñanza explícita.

Las fases de un proceso de enseñanza pueden ser: a) especificar la dificultad que se va a trabajar, b) analizar la actividad espontánea que realiza el lector señalando los logros y los problemas y c) reformular la actividad que tendría que llevar a cabo el niño o joven para superar las dificultades.

El experto puede progresivamente: modelar la actividad, explicarla, guiar al lector cuando trabaja, motivar la realización autónoma y/o reflexionar sobre lo realizado a partir de preguntas y revisión de los logros y dificultades.

4.2.3. Considerar la lectura como experiencia comunicativa.

Implica: a) realizar la lectura dentro un contexto significativo que tenga en cuenta los intereses y conocimientos del lector, b) reconocer durante el proceso lo dado o conocido por el alumno y sus posibilidades de relacionar lo nuevo que aparece en el texto, c) utilizar las diferentes estructuras textuales, enseñando las frases claves o marcas de cada una, seleccionando textos coherentes y cohesivos.

4.2.4. Promover actividades estratégicas.

Estimular actividades estratégicas implica enseñar o ayudar al niño o joven a reconocer durante el proceso lector y/o frente a una dificultad, cuál es la estrategia necesaria y cuándo utilizarla para lograr comprender, ejercitar la propuesta de manera continuada y evaluar los logros obtenidos.

Las estrategias posibilitan llevar a cabo actividades cognitivas fundamentales en el proceso lector, a saber:

- identificar los propósitos de la lectura,
- relacionar el contenido del texto con los conocimientos previos,
- atender a lo fundamental,
- reconocer la coherencia del contenido del texto,
- elaborar y probar inferencias,
- revisar los procesos que se llevan a cabo para recapitular y resumir el texto.

Las estrategias básicas son las que permiten la construcción de la microestructura del texto (reconocimiento de palabras, construcción de proposiciones y de la progresión temática) y las que colaboran en la identificación de las ideas principales. Las complejas son las que ayudan a estudiar, recordar y aprender a través de textos como la elaboración de inferencias, la organización de las ideas en diagramas (superestructura) y la elaboración de resúmenes.

Entre las actividades estratégicas que posibilitan la identificación de los propósitos de la lectura y la activación de los conocimientos previos, es importante enfatizar:

- motivar la lectura a través de enunciar los objetivos como desafíos o problemas a resolver,
- solicitar predicciones sobre el texto en función del título, subtítulo, negritas o bastardillas, subrayados, dibujos, gráficos y/o fotos,
- requerir al niño que formule preguntas al texto, en base al tema y anticipaciones.

Durante la lectura es necesario priorizar actividades como: leer primero silenciosamente y luego, oralizar el texto; reconocer el hilo conductor o progresión temática identificando lo dado y lo nuevo entre proposiciones; verificar las anticipaciones realizadas; responder las preguntas formuladas; reconocer dificultades; identificar qué hacer frente a las interpretaciones incorrectas y/o lagunas de comprensión (por ej.: seguir leyendo hasta comprender, proponer un significado, releer los párrafos previos, solicitar ayuda a otro); relacionar lo que se está leyendo con lo que ya se sabe; leer un párrafo y reconocer las preguntas que se responden en el mismo (por ej.: preguntas que

se contesten directamente o que se infieran); leer un párrafo y sin haber leído el que sigue predecir lo que vendrá.

La identificación de las ideas globales del texto y su organización de acuerdo a las relaciones requiere la enseñanza y ejercitación de las macrorreglas del resumen, omisión – selección, generalización y construcción o integración.

4.2.5. Enseñar y ejercitar actividades metacognitivas.

Las actividades metacognitivas son las que permiten que el lector logre autorregularse. La autorregulación posibilita la planificación del proceso lector en base a los objetivos, el diseño de las actividades a realizar, el reconocimiento de las dificultades, la selección del procedimiento para resolver problemas y/o cumplir los propósitos, la verificación de la adecuación de las alternativas elegidas y la evaluación de los logros.

Los alumnos no llevan a cabo autónomamente, en la mayoría de los casos, actividades metacognitivas. El experto es el que inicia la regulación y enseña modelando o en colaboración las actividades metacognitivas, que es necesario incentivar y ejercitar de forma sistemática y continua, a través de todo el proceso lector.

"La conciencia se refleja en la palabra lo mismo que el sol en una pequeña gota de agua. La palabra es a la conciencia lo que el microcosmos al macrocosmos, lo que la célula al organismo, lo que el átomo al universo. Es el microcosmos de la conciencia. La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana." (Vygotski, 1993, pp. 346-347)

<u>Referencias Bibliográficas</u>

- Bruning, R., Schraw, G. *et.al.*(2005) *Psicología cognitiva y de la instrucción.* Madrid: Pearson – Prentice Hall, pp. 1-126.
- Jamet, E. (2006) *Lectura y éxito escolar.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Kintsch, W. (1996) "El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción – integración" en *Los procesos de lectura y escritura 2,* Textos en contexto. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida, pp. 69-133.
- Kintsch, W. - Van Dijk, T (1978a) en León, J.A. (1996) *Prensa y Educación*. Buenos Aires: Aique, pp. 49- 59

- ________ (1978b) en Molinari Marotto, C. (1998: 146-149) *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje.* Buenos Aires, Eudeba, pp. 146-149.
- Pennac, D. (2008) *Mal de escuela.* Barcelona, Mondadori
- Piovano, S. (2007). *La evaluación de la comprensión lectora en el diagnóstico psicopedagógico*. Disertación de Maestría, Departamento de Psicología y Ciencias Pedagógicas, Universidad CAECE.
- Sánchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos.* Barcelona, Edebé.
- ________ (1995b) "La enseñanza de estrategias de comprensión en el aula", *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura,* N° 5, julio de 1995, pp.47-61.
- ________ (1995a) "El lenguaje escrito: adquisición e intervención educativa" en Beltrán Llera, J. (comp.) (1995) *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos.* Madrid, Síntesis.
- ________ (1986, 1997) *Los textos expositivos.* Buenos Aires: Santillana
- Smith, F. (1990, 1997) *Para darle sentido a la lectura.* Madrid, Visor
- Solé, I. (1996) *Estrategias de lectura".* Barcelona, Graò.
- Vygotski, L (1993) *Obras escogidas.* Madrid, Visor.

ENTORNOS AMIGABLES CONSTRUIDOS DESDE LA ESCUELA. PROPUESTA DE PROTOTIPO DESDE LA INFORMATICA, FACILITADORA DE HABILIDADES COGNITIVAS

Gabriela Alejandra Toledo[36]

El siglo XXI nos encuentra participando de hitos sociales, económicos, históricos y científicos, que necesariamente acompañan la construcción de *nuevos significados* en relación a las *personas y su entorno*.

Los importantes avances en el área de la Tecnología relacionada a la Educación, nos ponen frente a la oportunidad de repensar el papel de ésta, abocada al aprendizaje de personas con necesidades educativas especiales que históricamente han sufrido las consecuencias de una educación excluyente y discriminatoria.

Las computadoras personales y los sistemas informáticos tienen una importancia destacada como tecnología de soporte y herramientas para la comunicación y el aprendizaje de cualquier sujeto, particularmente para aquellos que presentan diversidad funcional[37] (intelectual, motriz, comunicacional, sensorial), adquiriendo así relevancia, por resultar una condición necesaria para acceder a la educación.

El paradigma de *inclusión social*, que actualmente intenta dirigir las acciones de los sujetos vinculados entre sí, en el contexto mundial, junto con los desarrollos teóricos en el ámbito de Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) relacionada a la educación, sirven de marco referencial para el análisis de una propuesta de inclusión desde el ámbito de la informática.

El presente trabajo, expone una propuesta de desarrollo de una **herramienta informática** que intenta dar respuesta al requerimiento planteado por el protagonista de un proyecto de inclusión escolar. El alumno solicitó *"lograr mayor sencillez y velocidad en el uso de su computadora personal, para abocarse a tareas que le signifiquen interesantes desde lo cognitivo"*.

---

[36] Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Universidad del Salvador. Instituto Universitario Nacional de Arte

[37] Con el término de "diversidad funcional" hacemos referencia a todo tipo de discapacidades y minusvalías. Este concepto se propuso y empezó a utilizar en el Foro de Vida Independiente en enero de 2005, con el objetivo de sustituir la terminología existente en la actualidad para referirnos a este colectivo.

Con el desarrollo informático propuesto se busca lograr "economía cognitiva" en las tareas rutinarias del alumno, para disponer de recursos cognitivos para la resolución de problemas que signifiquen propuestas novedosas para éste.
Tener una adecuada perspectiva de las posibilidades que ofrecen las TIC resulta relevante, independientemente del rol que representemos: si somos protagonistas y constituimos ese grupo especial de usuarios de las Nuevas Tecnologías, su conocimiento nos permitirá mejorar sustancialmente nuestra calidad de vida; en cambio, si somos autores de una propuesta tecnológica/educativa, deberemos conocer qué requisitos y normas deben cumplirse en el diseño y concepción de estas herramientas para que puedan ser disfrutadas por toda la población; qué aspectos educativos, académicos deben observarse para colaborar en un aprendizaje significativo.
El contexto compartido.
El siglo en que vivimos muestra un contexto social cosmopolita, definido como "aldea global", o "gran aldea", caracterizado por: estrechez de vínculos económicos, políticos y sociales, proceso de la globalización, avance de la digitalización, reorganizaciones políticas.
En el ámbito de lo socio-político, ocupa un lugar preferencial el concepto de *persona/ciudadana*, en pleno ejercicio de sus derechos y obligaciones.
En concordancia con estos progresos, la vanguardia en el área de los Derechos Humanos enfatiza la equidad y la igualdad de oportunidades para todas las personas de derecho, sin distinciones de raza, credos o funcionalidad.
Desde el área de la Informática, un concepto convocante es el de "Sociedad de la información y el conocimiento", en adelante SIC, que hace referencia a un paradigma que está produciendo profundos cambios en nuestro mundo al comienzo de este milenio.
Dicha transformación está impulsada principalmente por los nuevos medios disponibles para crear y divulgar información mediante tecnologías digitales.
El proceso llamado digitalización se acelera a medida que evolucionan las soluciones informáticas conocidas como TIC. Estas se definen como un conjunto de servicios, redes, software y dispositivos que tienen como fin la mejora de la calidad de vida de las personas dentro de un entorno, y que se integran a un sistema de información interconectado y complementario. Permiten realizar cosas completamente diferentes a las realizadas con las tecnologías tradicionales; de ahí que un criterio, para su

definición, no pueda ser exclusivamente, el hecho que nos permitan hacer las cosas de forma más rápida, automática y fiable. (Cabero, 2003, 106)

Así, la SIC resulta atravesada en sus varias actividades (industria, entretenimiento, educación, organización, servicios, etc.) por *procesos comunicativos*. Se presenta como una sociedad cuyo capital básico es la inteligencia colectiva y la información, distribuida en todos los sectores, continuamente valorizada y puesta en cooperación para el desarrollo social. Se caracteriza por la capacidad de sus miembros para obtener y compartir cualquier cantidad de información de manera prácticamente instantánea, desde cualquier lugar y en la forma deseada por los interlocutores, con un coste muy bajo. (Coll y Monereo, 2008)

TICs y educación.

Si bien la incorporación de las TIC a la educación no transforma ni mejora de manera automática los procesos educativos, modifica de manera sustancial el contexto en que ocurren dichos procesos, las relaciones entre los sujetos involucrados, las tareas y los contenidos a aprender. (Coll y Monereo, 2008)

En primer lugar, estas herramientas ofrecen posibilidades de trabajo cognitivo, producto de dos aspectos centrales de las mismas:

- Permiten el acceso a una *cantidad de información* utilizable en el mundo, mayor que la disponible pocos años y aumentando a un ritmo de crecimiento acelerado.
- Posibilitan la *comunicación* de manera más eficaz, veloz y desdibujando las limitaciones de distancia y tiempo.

En segundo lugar, resultan herramientas válidas para la *construcción de entornos* de aprendizaje colaborativos *favorecedores de procesos cognitivos.*

Paradigma de enseñanza/aprendizaje actual.

Las actuales formas de concebir el proceso de aprendizaje centrados en el alumno, se basan en investigaciones de enfoque cognitivo, en la convergencia de diversas teorías acerca del contexto en que tienen lugar los aprendizajes y en concepciones multidimensionales y de proceso de la inteligencia.

Algunas de las teorías más destacadas son: la Teoría sociohistórica y cultural de Vigotsky, la teoría Psicogenética de Piaget, el enfoque del aprendizaje auto-regulado, de la cognición situada, del aprendizaje basado en la resolución de problemas, la teoría de la Asimilación de Ausubel, la Teoría de la flexibilidad cognitiva de Spiro, la Teoría de la cognición distribuida de Salomón, la teoría Triárquica de la Inteligencia de Sternberg y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.

Dichos marcos teóricos coinciden en considerar a los estudiantes como *agentes activos* que buscan y construyen conocimiento con un propósito, dentro de un contexto significativo, poniendo en juego varias y diferentes inteligencias para lograrlo.

Si bien este entorno de aprendizaje puede crearse sin hacer uso de la tecnología, las TICs constituyen una herramienta decisiva para que los estudiantes logren acceder a vastos recursos de conocimiento, colaborar con otros compañeros, consultar a expertos, compartir conocimiento y resolver problemas complejos utilizando herramientas cognitivas.

*(e-)*inclusión/exclusión y discapacidad.

La exclusión social puede describirse como un proceso complejo, dinámico y multidimensional, resultado de la conjugación de elementos como desigualdades estructurales, problemas coyunturales y vulnerabilidades potenciadas por factores de riesgo como el género, la edad, la condición bio-psico-social, la nacionalidad, el origen étnico, el aislamiento geográfico.

Uno de los sectores habitualmente marginados en las sociedades es el que constituyen las personas con discapacidad.

Las concepciones acerca de la discapacidad tienen una presencia extendida en el tiempo, corporizándose en diversas acepciones.

La figura de las personas con discapacidad como representación social ha sido controvertida e incierta, con variaciones importantes entre las culturas y los períodos históricos. Ha provocado reacciones encontradas tales como resignación y rechazo, junto a una mística veneración y respeto.

Actualmente, la concepción que gana consenso es la del paradigma de "vida independiente" o "autonomía personal". Su eje articulador es el concepto de *autodeterminación* de las personas. Para concretar dicho principio, se considera una meta prioritaria a la eliminación o supresión de las barreras físicas o sociales del entorno que rodea a las personas, pudiendo ser estas tanto de índole físico como humano.

Así, *la dificultad no se instala en el sujeto con discapacidad, sino en su entorno.*

La propuesta es responder a la necesidad de generar condiciones para una *participación plena* en todos los ámbitos sociales (educación, trabajo, ocio, familia, etc.) interviniendo sobre los factores sociales o ambientales que no lo permitan.

Desde esta concepción de persona, *la discapacidad desaparece al construir espacios, entornos amigables y accesibles para todos.* Los principios sobre los que se sustenta son los de solidaridad, respeto, individualidad y universalidad.

En el ámbito de la Informática, el reto se encuentra principalmente en generar propuestas y conocimiento, haciendo un buen uso de las herramientas digitales, tecnológicas y de los datos que pueden intercambiarse en esta sociedad.

El esfuerzo por zanjar la división digital da lugar a la mirada de la *e-inclusión, o inclusión digital*. Este concepto, es definido en la página Web de la Sociedad Europea del Conocimiento como la estrategia que pretende asegurar que las personas con alguna desventaja no sean excluidas de esta sociedad debido a su falta de alfabetización digital o acceso a Internet. E-inclusión también significa aprovechar las ventajas que ofrecen las nuevas oportunidades generadas por los servicios digitales y técnicos para la inclusión social de las personas en desventaja y de las áreas menos favorecidas.

Un incluido digital no es aquél que utiliza el nuevo lenguaje para intercambiar correos electrónicos, escribir textos, navegar por Internet, es decir, para moverse en el mundo digital. Sino aquel que *usufructúa* este soporte para mejorar sus condiciones y calidad de vida.

De modo que los desarrollos tecnológicos y la información digital no planteen obstáculos graves o insalvables, para cualquier usuario, es necesario la aplicación de los principios básicos de la *accesibilidad, usabilidad y/o del Diseño para Todos*.

No es suficiente que las personas tengan una computadora conectada a Internet para considerarlas incluidas digitalmente, es necesario *saber qué hacer* con estas tecnologías; el valor radica en el *conocimiento* acerca del *uso y sus posibilidades*.

El Diseño Universal es considerado un paradigma relativamente nuevo, orientado al desarrollo de productos y entornos de fácil acceso para el mayor número de personas posible, sin la necesidad de adaptarlos o rediseñarlos de una forma especial.

Se supera la visión de un diseño sin barreras, o de tecnología asistida o de diseño accesible.

También conocido como Diseño para Todos, es la estrategia por la cual se conciben o proyectan, desde el origen y siempre que sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de modo que puedan ser utilizados por el mayor número de personas, habida cuenta que existe una amplia variedad de habilidades humanas y no una habilidad media o estandar, sin necesidad de llevar a cabo una adaptación o diseño especializado, facilitando la vida de todas las personas independientemente de su edad, talla o capacidad.

En el campo de las tecnologías de la información, se llama acceso universal a nociones de interoperabilidad, de compatibilidad, de equipamiento, de infraestructuras y de accesibilidad.

En relación a la interfaz que puede consultar un usuario, según el principio de flexibilidad, debería tener contenidos configurables, controlables y comprensibles para todo usuario y a su vez compatibles con el dispositivo o aplicación que éste disponga para su utilización.

El diseño accesible debe ser *usable*, que puede definirse como la medida en la cual un producto puede ser usado por usuarios particulares, para conseguir objetivos específicos con *efectividad*, y *satisfacción* en un contexto de uso determinado.

Relacionada y complementando al Diseño Universal surge el paradigma tecnológico denominado *Inteligencia Ambiental* (IST Advisory Group, 2003), que implica ofrecer a las personas un entorno de convergencia tecnológica ubicua y con interfaces sencillas.

Desde este paradigma, las TIC se diseñan de manera tal que tienen como eje la presencia de la persona y la situación en la que se encuentra, adaptándose y respondiendo a sus necesidades y costumbres, facilitando la vida cotidiana, de ocio y de trabajo.

De esta manera, el entorno queda a disposición y servicio de las personas.

Los atributos que caracterizan un sistema de inteligencia ambiental son:

1. Emplea comunicación e información ubicua.
2. Posee sensibilidad al contexto.
3. Posee inteligencia, pues está dotado de capacidades de computación y percepción que le permiten razonar sobre los estímulos que detecta, respondiendo de la forma que considere conveniente para adaptarse a los requerimientos del usuario.
4. Permite una interacción natural con el usuario, a través de mecanismos de comunicación similares a los que desarrolla de manera natural, como la voz o los gestos.

El objetivo primario del diseño de sistemas de Inteligencia ambiental es el de *colaborar con el usuario*, relevándolo de la tarea de reconfigurar continuamente en entorno que lo rodea, debido al cambio de algunas condiciones, la presencia de nuevas entidades, el desarrollo de nuevas actividades, etc. De esta manera, la Inteligencia ambiental presente en el medio, es la encargada de ejecutar y coordinar las acciones necesarias para disponer de un entorno adecuado para que el usuario se desenvuelva sin inconvenientes.

El elemento innovador de este desarrollo teórico es el adoptar una *perspectiva humanística*, y no tecnológica. Además, el sistema debe poder ser controlable por sujetos corrientes, promoviendo y facilitando la participación de los mismos en la sociedad, en sus comunidades, en los distintos aspectos de la vida, desde el entretenimiento al gobierno de ésta. ISTAG, (Information Society Technology Advisory Group, Grupo de Asesoramiento en IST de la Comisión Europea).

La propuesta. Prototipo de herramienta informática.

Se analizan las posibilidades de desarrollo de una herramienta informática que colabore en la puesta en juego de los procesos cognitivos de un sujeto que aprende.

Se desarrollará un prototipo de sistema experto que colabore en la toma de decisiones de un sujeto en el uso corriente tanto de los programas particulares desarrollados ad hoc como de los comerciales instalados en su ordenador.

Luego se evaluarán las fortalezas y debilidades de dicha herramienta informática.

Los nuevos paradigmas tecnológicos, en particular la Inteligencia Ambiental, o propuesta ecológica y la llamada convergencia tecnológica, potencian los *modelos de procesos* frente al modelo clínico en educación especial, pues la cantidad y calidad de los aprendizajes del alumno con necesidades educativas específicas no pueden ser atribuidos únicamente a sus características individuales (motivación, competencias, intereses, autoconceptos, etc) *sino a las acciones con su entorno.* (Sánchez Montoya, 2002).

El desarrollo de esta herramienta digital busca dar respuesta al requerimiento planteado por un alumno ciego que utiliza el programa Jaws para trabajar en su colegio: *lograr mayor sencillez y velocidad en el uso de su computadora personal, para abocarse a tareas que le signifiquen interesantes desde lo cognitivo.*

Queda planteada así la propuesta de lograr “economía cognitiva” en las tareas rutinarias, para disponer de recursos cognitivos para la resolución de problemas que resulten propuestas novedosas y significativas para el sujeto. (Sternberg, R. 1990; Salomón; Perkins y Globerson, 1992).

Desde los aportes de la Inteligencia Artificial, como ciencia que estudia de manera sistemática el comportamiento inteligente, para imitar o simular habilidades humanas mediante la creación y utilización de máquinas y computadoras, escogemos los desarrollos de sistemas expertos. (Criado, 2009). Estos serán útiles para colaborar cognitivamente con el usuario que plantea la demanda, resultando un intermediario entre las aplicaciones de su ordenador personal y los usos que corrientemente le da a

éstos, facilitándole la toma de decisiones, y permitiéndole liberar su atención hacia la construcción de nuevos aprendizajes.

La principal característica del experto humano es el conocimiento o habilidades profundas en algún campo concreto. El sistema experto a desarrollar, considerará como *experto* al mismo usuario, pues sus decisiones derivarán en el cuerpo de conocimiento sobre el que se construirá la aplicación informática en cuestión, con el objeto de utilizarlo para resolver problemas, justificar su comportamiento e incorporar nuevos conocimientos.

Referencias Bibliográficas

- Castells, M., 1988. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura,* vol. 3. Madrid: Alianza Editorial.
- Sternberg, R., 1990. A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice. In N. Coleangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Salomón, Perkins y Globerson, 2001. *Cogniciones distribuídas. Consideraciones psicológicas y educativas.* Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Cabero, J. (2001c): Necesidades formativas de los profesores universitarios para la utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, Sevilla, memoria de investigación.
- Coll, C y Monereo, C; 2008. *Psicología de la educación virtual.* Edic. Morata, Madrid.
- Sánchez Montoya, 2002. *Capacidades visibles, tecnologías invisibles: Perspectivas y estudio de casos.* Universidad de Cádiz (EUEJE).

ESCUELA, INTEGRACIÓN Y DIVERSIDAD

Beatriz Zapata[38]

La educación, la enseñanza, es experiencia,
es pasión que solicita otro lenguaje.
Un lenguaje capaz de incorporar la incertidumbre,
lo singular, los saberes y sus sombras,
Las decepciones, imposibilidades y alegrías.
Carina Rattero

Agradecimientos: a Susana Joya y a docentes de la escuela especial

Este texto pretende compartir reflexiones en torno a situaciones concretas de procesos de integración escolar, como también a observaciones que se realizan en las aulas de establecimientos de escuela común y especial en relación con las respuestas de las instituciones escolares a la diversidad que se presenta en las mismas. La Ley Federal y posteriormente Ley De Educación Nacional plantean a las instituciones nuevas exigencias en torno a la inclusión de las diferencias, si bien esto es ideal, requiere un análisis crítico de las condiciones que presenta la sociedad, la familia y la escuela para concretar dichas propuestas.

Numerosas investigaciones señalan los cambios significativos en la estructura de la sociedad, referida a su dinámica, su cultura, las condiciones de empleo de sus habitantes, los núcleos de pobreza, la existencia de familias cada vez más vulnerables, inseguras y con mayores incertidumbres. La desigualdad económica y tecnológica, las diferencias de las clases sociales, la desprotección laboral, el subempleo, el analfabetismo funcional son entre muchas otras las situaciones que generan la ausencia de un contexto que estimule el aprendizaje de los niños que viven en estas comunidades. En el ámbito educativo las instituciones enfrentan una realidad antagónica, en la medida en que desde el discurso pedagógico se proponen nuevos paradigmas relacionados con la atención a la diversidad, mientras el contexto social las coloca en una situación donde ven amenazada su identidad y su razón de ser porque en ella se interrelaciona un alumnado que no pueden responder a las exigencias académicas, al que no comprenden y hacia el cual deben dirigir su accionar, con directivos y docentes, que poseen una

---

[38] Magíster, Profesora. Dependencia Académica del Proyecto: IES Profesorado Manuel Marchetti

formación y experiencia diferente a la planteada por este entorno, que deben ejercer una tarea cada vez más compleja sin contar con los recursos necesarios para ello.

Los mandatos fundacionales de igualdad, gradualidad y simultaneidad sistémica permanecen todavía en las escuelas, esto perjudica en muchos casos las posibilidades de equidad e inclusión propuestas en los actuales mandatos.

Hablar de igualdad implica analizar el criterio con que funciona el imaginario escolar, en la medida en que la "desigualdad" es vista como incompletud porque se busca alcanzar un modelo ideal de alumno, que en general se refiere a la adquisición de saberes conceptuales planteados en los diseños curriculares.

La simultaneidad sistémica hace referencia a un grupo de alumnos que aprenden un mismo contenido en forma simultánea, apuntando a la homogeneidad en el tratamiento de los procesos de aprendizajes.

La gradualidad, por su parte, conduce a la organización de los alumnos por niveles graduados y homogéneos de dominio de conocimientos. Los niños son agrupados por edad, pero se plantea un régimen de promoción independiente de la misma, con lo cual si no aprendieron los contenidos propuestos deben repetir el curso al que asistieron, iniciándose el circuito que en muchos casos provoca la exclusión del niño de la escuela común.

La permanencia de estos mandatos no garantiza una oferta que posibilite a los alumnos concretar un proceso educativo exitoso, en gran medida por qué junto al ingreso masivo de alumnos a las aulas también se tornó masivo el hecho de que muchos de ellos no alcanzan los logros esperados, requiriéndose en consecuencia diversidad de acciones.

Frente a las dificultades que enfrenta la escuela para elaborar respuestas acordes a los requerimientos de los niños que se apartan de los estándares ideales, aparecen trayectorias educativas signadas por la discontinuidad, aprendizajes escasos y en muchos casos abandono educativo, lo que profundiza y amplia las brechas de desigualdad social.

Estas condiciones generan en las instituciones situaciones de crisis que se viven con alta tensión e incertidumbre, lamentablemente signan las condiciones de los sujetos como deficitarias, y frente a la identificación de situaciones que difieren de las esperadas, que dificultan el uso de estrategias consideradas válidas para el colectivo de los alumnos estos sujetos son en primera instancia apartados en el interior del aula, esto trae consecuencias más profundas, la desvalorización, la exclusión y derivación de estos a escuelas especiales.

Adriana Puiggrós escribía en el año 1999, cuando el drama social alcanzaba su expresión más aguda, sobre esta estrategia del abandono:

> "*Hoy hay cada vez más gente que no sabe leer, cada vez más chicos que están matriculados en las escuelas pero concurren algunos días por mes o se quedan en el patio o repiten o están por debajo del cincuenta por ciento en los niveles de aprobación de las evaluaciones. Hoy el fracaso escolar es una vergüenza nacional. (...) la tendencia institucional es a excluir y a ocultar los mecanismos de exclusión".*

En este sentido se asiste en las escuelas a una relación muy tensa, entre la expectativa escolar sobre las condiciones de partida que debieran poseer los niños y jóvenes al ingresar a determinado nivel de escolaridad y la que efectivamente estos presentan. Expectativa que se incrementa cuando se plantea la inclusión de personas que presentan discapacidad.

A su vez en las escuelas especiales la situación es más delicada todavía, en la medida en que estas vienen signadas históricamente por la atención del déficit, organizadas a partir de criterios médicos de clasificación de patologías, con lo cual poseen un imaginario sobre su población escolar marcada por el no poder, por la falta y la dificultad. Durante mucho tiempo en estas instituciones, se subestimó la posibilidad de aprendizaje real, la variedad de capacidades e intereses de de los alumnos, limitando en consecuencia las condiciones de enseñanza.

En contraposición a la escuela común que identifica calidad educativa con cantidad de contenidos conceptuales, en estas se relaciona dicho concepto con estimulación de funciones básicas para el aprendizaje, limitándose a estimulación de la motricidad, la percepción y las habilidades manuales, posponiendo saberes relacionados con la estimulación de los procesos psicológicos superiores.

En estas escuelas tampoco se estimuló la atención a la diversidad, fundamentalmente por el uso de estrategias que estigmatizan al sujeto a partir del déficit, los alumnos continúan asistiendo a aulas donde son agrupados según la similitud de los caracteres derivados de sus diagnósticos con planes de enseñanza que no contemplan nuevos y variados objetos de conocimiento, ignorando también los intereses y motivaciones de los niños.

Muchos alumnos, provenientes de escuelas comunes luego de años de repetición son ubicados nuevamente en un nivel escolar similar al que cursaron previamente, sin posibilidades de avances sobre sus conocimientos previos, rotulados como sujetos con

serias dificultades conductuales, desinteresados ante el aprendizaje, mantienen una larga permanencia signada por el ausentismo y el desinterés.

Por las características de los alumnos, (que supuestamente presentan una discapacidad leve) se incrementó la cantidad de niños por aula, el docente prepara una programación de aula respondiendo a los principios de igualdad educativa, con lo cual se ignora la individualidad de los alumnos abordándose la enseñanza desde la homogeneidad.

Los procesos de integración escolar

No se puede ignorar que la integración ha sido planteada desde el discurso, por la educación especial, ante la necesidad de redefinir su ámbito de acción, sus políticas, estrategias y modos de funcionamiento.

La integración escolar presenta dos variables que no se pueden desconocer y que al igual que muchas otras situaciones también se encuentra signada por las diferencias sociales y económicas. Una de ella la constituye la integración desde las escuelas públicas especiales y la otra la que se realiza a través de equipos privados en instituciones privadas.

En el primer caso sobre la base de acuerdos institucionales entre escuela común y especial, una docente de educación especial asume la responsabilidad sobre un grupo de alumnos integrados (Con un número máximo de 8 niños). Una docente de apoyo plantea:

> *Resulta un número excesivo, porque realizamos apoyo de cada niño dos veces por semana, un modulo de ochenta minutos, con lo cual el proceso de aprendizaje depende en gran medida del maestro integrador. Hay de todo, docentes que asumen y otros que no atienden a los chicos, estos simplemente están. Lo positivo es, en mi experiencia, que realizamos los planes de trabajo las dos, entre nosotras decidimos que contenidos, estrategias y formas de evaluación vamos a utilizar.*

Esto posibilita generalmente una relación fluida entre el maestro integrador y el de apoyo, donde el segundo es visto como el experto en la atención de las dificultades. Una maestra comenta:

> *Las maestras tienen tantos chicos que no aprenden a leer, o que tienen problemas en la escritura, o no aprenden los cálculos que se acercan a nosotras para preguntarnos que pueden hacer.*

Lo bueno de estar en las escuelas públicas es que nos incluyen como un miembro más de la escuela. Esto es distinto a cuando integramos en colegios privados. Ahí en general hay más distancia.

Los niños, que en general carecen de obra social y viven en contextos pobres, sólo reciben la atención que puede brindarle la maestra de apoyo, y en algunos casos los padres más interesados por las condiciones de sus hijos, buscan apoyo en los profesionales del Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS). Lo frecuente es que la estimulación para posibilitar una construcción significativa de aprendizajes escolares sólo se realiza en el horario escolar, con lo cual los aprendizajes significativos son escasos y el progreso escolar es muy lento.

La carencia de la acción de estos profesionales, que no implica centrarse en el déficit, sino que se relaciona con la necesidad de considerar los recursos pertinentes para la normalización del sujeto impide el trabajo con un equipo interdisciplinario.

En general, los equipos técnicos de las instituciones de educación especial tienen como rol la realización de las evaluaciones de ingreso a la institución, el seguimiento de los procesos de aprendizaje de los niños y la evaluación de dichos procesos.

La concreción de estas funciones, que muchas veces se realiza a través de una lectura y comprensión de la complejidad desde la propia disciplina, y con un imaginario erróneo de jerarquías profesionales, impiden la identificación de las necesidades, la realización de un diseño, la aplicación de recursos y la elaboración de los proyectos individuales que cada alumno requiere.

- Esta situación, genera malestar entre los actores institucionales, por ficciones que se instalan en el imaginario y cultura escolar, en muchos casos los docentes se sienten abatidos por las dificultades que deben solucionar en el día a día, no se sienten miembros del equipo, y otorgan un lugar de jerarquía a los otros profesionales.
- Una maestra plantea:
    - *Necesitamos muchas veces del psicólogo, de la asistente social o del fonoaudiólogo, pero cuando solicitamos su ayuda nos plantean que tienen mucho trabajo, lo cual es cierto, pero cuando llegan por nuestra escuela, el problema ya fue solucionado.*

Asisten rápido cuando se plantean problemas graves de violencia; cuando la dificultad es pedagógica, no actúan de inmediato, dicen, "ya va a salir". Citan al niño al gabinete, no lo observan en el contexto, por supuesto que cuando el niño va al gabinete se porta bien y realiza lo que le piden, por

que se dan cuenta que si no lo hacen pueden ir a la escuela especial, no son tontos, ellos por supuesto que no quieren ir ahí.

Por otro lado, los restantes miembros del equipo, se inscriben en un espacio de saber que muchas veces no es efectivo en la resolución de la práctica cotidiana. Esta forma de abordaje intra-disciplinar, ha conducido a la realización de prácticas disímiles bajo el nombre de interdisciplina.

Como plantean Boggino y De la Vega es necesario construir una base epistemológica que posibilite abandonar este mito de la cultura escolar. Ellos dicen:

> *"El trabajo interdisciplinario supone una interdiscursividad que se constituye a partir del abordaje de un objeto de conocimiento o de una intervención con el aporte de distintas perspectivas disciplinares que buscan articularse para definir las formas de tal intervención.*(…)
> *El docente posee (también) una formación profesional, una práctica y un saber que lo habilitan plenamente para trabajar en dicho abordaje, en un plano de igualdad con los otros especialistas*.
> *Él también es un especialista y es, entre todos, el que tiene la mayor especificidad en el ámbito de intervención."*

Otra es la realidad cuando se integra desde equipos privados, donde también existe diversidad de respuestas que en gran medida están relacionadas con múltiples aspectos, entre otros considero válido mencionar, la condición socio económica cultural de los padres, la ética y la formación académica de los profesionales, la aceptación de las instituciones para participar en estos procesos, el ideario que estas poseen, etc.

Un rol muy activo en estos casos es el de los padres del niño. Estos aspiran, para sus hijos el mayor nivel de escolaridad posible. Esto conduce a que el niño concurra a la institución escolar y en contra turno reciba todos los apoyos profesionales posibles. Estimulándolos también a través de otro tipo de actividades, sean estas sociales, deportivas, artísticas.

La integración de estos niños se realiza en instituciones públicas de gestión privada, lo que conlleva el cumplimiento de una serie de requisitos legales- organizativos, que son requeridos desde el Ministerio de Educación, como ser, la inscripción en un registro de profesionales, la firma de actas acuerdos.

Cuando se propone a las instituciones la integración de niños con déficit intelectual se producen muchos desencuentros inherentes fundamentalmente a la comprensión de la diferencia.

Las instituciones insisten en una serie de argumentos propios de la escuela común, como la búsqueda de semejanzas entre los alumnos del curso y el niño que se integra, Una preocupación está centrada en las posibilidades para aprender los contenidos planificados por los docentes y las posibilidades de construcción, el estilo y el ritmo de aprendizaje del alumno.

Marcan en muchos casos la necesidad de mantener la calidad educativa para todo el grupo y la influencia que puede generar el atender a un niño "diferente". En este sentido dicha calidad se mimetiza con el concepto de cantidad de contenidos a enseñar, refiriéndose en general a los saberes conceptuales.

Esto conlleva en muchos casos la dificultad para comprender los proyectos pedagógicos individuales, la participación cuando el caso lo requiere, de la docente de apoyo, las propuestas de actividades y las formas de evaluación, roles de cada miembro del equipo, la adecuación de los recursos, y lo que es fundamental, la participación del niño en las actividades cotidianas del aula.

La realización de los proyectos varía según las instituciones, algunas variantes son:

- El equipo elabora el proyecto, posteriormente consensuado con los miembros de la institución.
- La institución elabora el proyecto a partir de los informes de los profesionales.
- La elaboración del proyecto se produce luego de la realización de acuerdos y reuniones con todos los profesores y miembros de la institución.
- El proyecto es elaborado por los profesionales del equipo de la institución o el equipo externo, pero los docentes mantienen distancia, no participan, no lo leen y disponen las acciones desde un lugar diferente.

Otro eje de dificultad es el miran al niño desde el déficit que este porta, los docentes plantean no estar formados para responder a las necesidades de estos niños, con lo cual surge también la incertidumbre relacionada con los recursos, estrategias y formas de evaluación específicas que requiere una enseñanza individualizada.

Aparece así el planteo de la presencia del docente de apoyo que depende también de lo requerido por las instituciones. Algunas no admiten la presencia del mismo, en tanto que otras lo plantean como exigencia.

Lo que hay que contemplar es que la presencia o no de esta figura debe depender fundamentalmente de las condiciones específicas que se presentan en cada caso.

Muchas veces al iniciar estos procesos los miembros de la institución plantean cosas como:

Para qué quieren integrarlos si no van a poder.

Pobrecitos, para qué los someten a esto, si ellos pueden hacer otras cosas.

Lo que seleccionaron de contenidos es mucho, no va a poder.

Hay que modificar ese proyecto, no va a ser posible que aprenda todo eso.

No puedo trabajar sin una maestra que se haga cargo.

La maestra es fabulosa, me ayuda con otros niños.

Déjenme a mí organizar como yo quiera. Ya he atendido otros chicos.

Todos estos planteos ameritan un estudio más profundo que el realizado en este escrito, no obstante considero necesario su planteo para ilustrar una realidad latente en las instituciones. Realidad que a medida que avanza el proceso se va modificando.

La construcción colectiva sobre los procesos de aprendizaje de estos niños permite ir modificando muchas de las ficciones que aparecen en el imaginario institucional.

Surge con gran fuerza en este proceso la importancia de un trabajo efectivamente interdisciplinario, donde todos los docentes que intervienen sean actores activos dentro de los equipos de trabajo.

En la práctica cotidiana, pude observar que el apoyo a los docentes, con la valoración de lo que estos realizan en el día a día, con la estimulación a través de la aprobación de sus sugerencias, el compartir los saberes entre todos los participantes del procesos, la existencia de objetivos claros destinados a favorecer el desarrollo del niño, la conciencia de la individualidad de cada sujeto y de que cada proceso de integración es singular, que no hay recetas, el ser conscientes de que cada día se construye algo nuevo, es lo que produce cambios positivos que ayudan a cada sujeto a constituirse en un ser digno, libre y autónomo.

Referencias Bibliográficas

- Belgich, H.2007. *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar.* Homo Sapiens
- Boggino,N.; De La Vega, E. 2007. *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares.* Homo Sapiens
- Neufeld, María Rosa; Thisted, Jesús Ariel (Comps.) 2001: *De eso no se habla... Los usos de la diversidad* EUDEBA. 1º edición. 1º reimpresión. Buenos Aires.
- Schlemenson, Silvia. 2002 *Problemas de aprendizaje y fracaso escolar*. Edic. Novedades Educativas. Buenos Aires.

- Zapata, B. Tesis de maestría. 2005. *La diversidad en la escuela. Dificultades de aprendizaje- respuestas docentes.*
- Plan Social Educativo: Proyecto: Apoyo A Escuelas de Educación Especial. *Hacia un sistema integrado e integrador II*
- Puiggrós, A.1999*, Las Zonas Donde El Alfabeto No Entra.* En suplemento Zona. Diario Clarín 10/01/99

Educación Especial. Encuentros y desencuentros en los discursos y las prácticas: Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE . - 1a ed. - San Martín: Universidad Nacional de Gral. San Martín. UNSAM Edita, 2010.
CD-ROM.

ISBN 978-987-1435-25-8

1. Educación Especial.
CDD 371.9

1ª edición, diciembre de 2010

© 2010 Susana Florencia Ortiz (compiladora)
© 2010 UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín

Campus Miguelete. Edificio Tornavía
Martín de Irigoyen 3100, San Martín (1650), Provincia de Buenos Aires
especial@unsam.edu.ar
www.unsam.edu.ar

Edición digital: Verónica Gardet

Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Editado y digitalizado en la Argentina